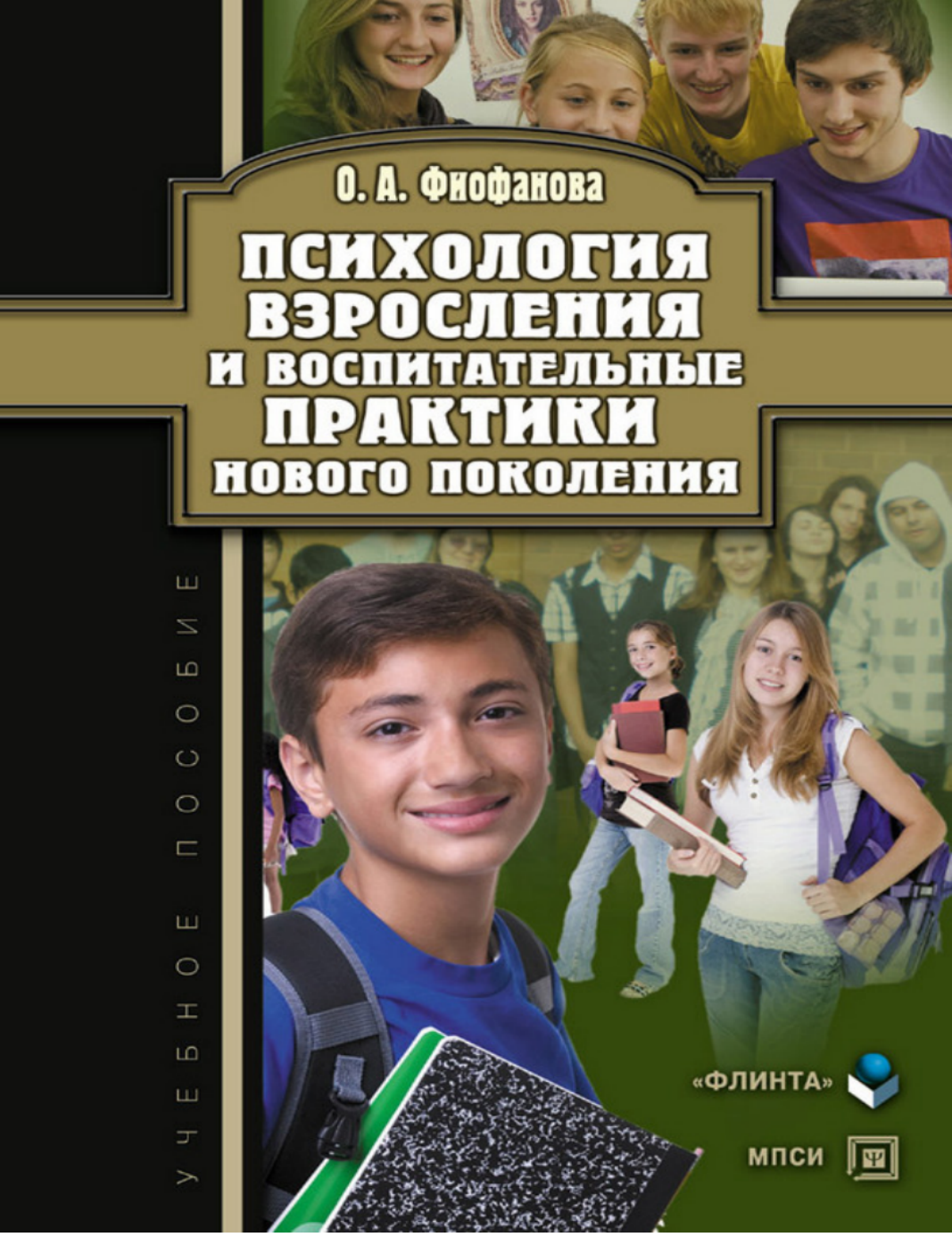

О. А. Фиофанова
ПСИХОЛОГИЯ ВЗРОСЛЕНИЯ
И ВОСПИТАТЕЛЬНЫЕ ПРАКТИКИ
НОВОГО ПОКОЛЕНИЯ
УЧЕБНОЕ ПОСОБИЕ
«ФЛИНТА»
МПСИ

SHOUT
SHARE
IT

Annotation

В книге охарактеризована современная психология взросления, проведен институциональный анализ процессов взросления в социальных институтах и определены психосоциальные проблемы взросления. На основе психологического исследования феноменологии взросления констатируется необходимость разработки воспитательных практик нового поколения. Каждый из периодов взросления реализуется в новых отношениях «подросток-общество», поэтому, исследуя взросление, автор акцентирует внимание на поиске возможностей построения системы внешне задаваемой деятельности, которая обеспечивает реальное переструктурирование внутренней деятельности подростка.

Для студентов, обучающихся по направлению «Психология», «Педагогика», специалистов образовательных учреждений, психологов-консультантов, родителей, организаторов социальных проектов в подростково-молодежной среде.

- Ольга Александровна Фиофанова
  - О проекте
  - Психосоциальные проблемы взросления в реалиях традиционных воспитательных практик
  - Психология взросления: концепты и феномены
    -
    - Встреча – пространственно-временная единица взросления
    - Диалог – дискурсивная единица взросления
    - Проба – деятельностная единица взросления
  - Социальная зрелость личности как акмеоформа взросления
  - Психологические характеристики социальных ситуаций взросления
  - Подростковая субкультура и герменевтика пространства взросления
  - феноменология взросления
  - Мифология взросления: архетип «вечного подростка»
  - Образ детства: антропологические представления в психологии взросления
  - Воспитательные практики нового поколения в пространстве взросления
    -
    - Практики целеполагания в воспитании

        - Воспитательные практики законотворчества и самоуправления в пространстве взросления
        - Практики воспитательных событий как формы инициирования взросления
        - Практики педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком
        - Тематическая площадка
            -
            - Содержание тематической площадки
    - Библиография
- notes
    - 1
    - 2
    - 3
    - 4
    - 5
    - 6
    - 7
    - 8
    - 9
    - 10
    - 11
    - 12
    - 13
    - 14
    - 15
    - 16
    - 17
    - 18
    - 19
    - 20
    - 21
    - 22
    - 23
    - 24
    - 25
    - 26
    - 27
    - 28
    - 29
    - 30
    - 31
    - 32

- ○ 33
- ○ 34
- ○ 35
- ○ 36
- ○ 37
- ○ 38
- ○ 39
- ○ 40
- ○ 41
- ○ 42
- ○ 43
- ○ 44
- ○ 45
- ○ 46
- ○ 47
- ○ 48
- ○ 49
- ○ 50
- ○ 51
- ○ 52
- ○ 53
- ○ 54
- ○ 55
- ○ 56
- ○ 57
- ○ 58
- ○ 59
- ○ 60
- ○ 61
- ○ 62
- ○ 63
- ○ 64
- ○ 65
- ○ 66
- ○ 67
- ○ 68
- ○ 69
- ○ 70

Ольга Александровна Фиофанова Психология взросления и воспитательные практики нового поколения: учебное пособие

О проекте

Проект «Психология взросления и воспитательные практики нового поколения» является актуальным в свете разработки новых стратегий и форм воспитания подростков/молодежи в условиях государственной модернизации и общественной трансформации.

На основе психологического исследования феноменологии взросления (метод событийного интервью) автором обоснованно утверждается, что изменение психологии взросления современных подростков актуализирует необходимость разработки воспитательных практик нового поколения.

Выявление психосоциальных проблем взросления (асубкультурность, мифологичность, псевдодеятельность и др.) в традиционных воспитательных практиках, обоснование закономерностей социальных ситуаций взросления позволяют автору разработать и внедрить в массовую практику инновационные формы воспитания подростков на основе следующих технологий:

• воспитательных событий как форм инициирования взросления;

• психолого-педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком;

• законотворчества и самоуправления как сопряжения инициативы и ответственности в пространстве взросления.

Эффективные проекты, организованные на межрегиональном уровне на основе данных разработок некоммерческой организацией «Академия социального проектирования и управления инновациями “Сердце города”», представленные на сайте serdcegoroda. ru, позволяют автору реализовать идеи психологии взросления в достаточно широком географическом масштабе и разнообразных социокультурных формах.

Проект «Психология взросления и воспитательные практики нового поколения» вносит вклад в развитие психологии воспитания, акмеологии, психосоциальной работы с подростками и молодежью.

Академик РАО, д-р психол. наук, главный научный сотрудник Учреждения Российской академии образования «Институт психологии»

А.А. Бодалёв

Психосоциальные проблемы взросления в реалиях традиционных воспитательных практик

Современное общество эпохи постмодерна предъявляет более высокие требования к социальности человека, будучи по сути информационным обществом, увеличивающим объем индивидуальных информационных ресурсов, но также и разрушающем их арефлексивностью современного взрослого, пребывающего в пространстве хаотизации связей, расшатанности иерархии, эклектики аксиосферы, что провоцирует инфантилизацию поколения, трансформацию образа взрослости в обществе.

В эпоху, когда юное поколение на глобальном уровне воспринимается как политический субъект (недаром любой крупный саммит, например G-8, сейчас сопровождается молодежным аналогом), когда стоит вопрос о юном поколении как субъекте общественной жизни – приходит время обращения к психологии взросления и новым воспитательным практикам.

Имеющийся эмпирический материал XX века, внедрение новых практик на рубеже тысячелетий, открытие возможностей для исторических реконструкций – все это позволяет воспринимать юное поколение не только как эйджистскую категорию с неизбежными попытками обосновать психологически обусловленные склонности к девиациям, но как конструируемую социальную общность.

Самостоятельно создаваемые подростками субкультурные объединения и движения позволяют этому поколению выступать смыслозадающим актором воспроизводства взрослости, однако еще не дают оснований участвовать во «взрослой игре»…

Очевидно, что изменения во многих сферах жизни общества не могут не отражаться на состоянии современного воспитания. Также и в институтах воспитания феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления воспитывающей деятельности и ее результатов, это связано с тем, что в традиционном воспитании его цель состояла в овладении значениями объективной информации безотносительно к способам индивидуального освоения – распредмечивания мира. Но совокупность определенного объема знаний о хорошем поведении в обществе дает качество воспитанности, не

переходящее автоматически в качество социальной зрелости личности.

В настоящее время проблемы взросления в науке закрываются психологическими, социологическими интерпретациями и культурологическими экспликациями, хотя проблема воспроизводства взрослости может решаться на уровне психологии воспитания.

Нерешенность задач взросления в контексте психологии воспитания порождает проблемы инфантилизма, иждивенчества, девиантного поведения, воинствующего нигилизма.

Современные социологи констатируют, что «социальный инфантилизм» проявился в деятельности целого поколения. Названия «тинейджеры» и «бэби-бумас» очень четко подчеркивают позицию этого поколения в жизни. Претендуя на взрослость, они живут психологией «бесконечной юности», не отказываясь от ее прекрасных идеалов, которые были подхвачены соответствующей «индустрией» (включая и средства массовой информации). Их рефлексия, естественно, поддерживает сознание социальной зрелой личности, а отнюдь не «взрослых подростков», таким образом, социальная жизнь общества может породить своеобразные «аберрации сознания».

Исследование социальных институтов взросления (школы, клубы по месту жительства, учреждения дополнительного образования, семья) на основе метода параметрической оценки психосоциальных сред позволяет констатировать несколько проблем воспитания, препятствующих воспроизводству взрослости: мифологичность, асубкультурность, стратификация, аномичность, псевдодеятельность, нерефлексивность.

Мифологичность (искажение педагогических смыслов воспитания взрослости). В школе феномен взрослости нередко устраняется из пространства осмысления целей воспитывающей деятельности (что делает ее цели мифологичными). Мифологичность задается отсутствием целостного понимания феноменов самостоятельности, инициативности, ответственности подростков. Например, самостоятельность понимается педагогами как «самостоятельность в учебной деятельности», которая в педагогическом сознании не связана с социальной самостоятельностью, трактуемой педагогами как «своеволие», «вседозволенность». И такая трансляция понимания самостоятельности затрудняет проявления инициативы, свободы выбора деятельности у подростков, так как трансляция «свободы» дается в положительном значении «разрешенной бездеятельности». В свою очередь, подростки понимают свободу как противопоставление ответственности. Педагоги понимают

ответственность как «обязанность», «ощущение вины за деяние», поэтому у подростков свобода ассоциируется с детством, легкомыслием, что вступает в противоречие с чувством взрослости, стремлением к самостоятельности, инициативности, ответственности. Поэтому взросление оказывается психологически не обеспеченным и, как следствие, стихийно приобретает форму «борьбы за равноправие с взрослыми» – конфликтного противостояния.

Асубкультурность (пренебрежение пониманием субкультуры подростничества*)*. Асубкультурность воспитания как барьер взросления порождается отсутствием у взрослых интереса к увлечениям, ценностям, культурным приоритетам подростков, к их субкультуре, к их миру, что порождает ряд герменевтических проблем и становление *контркультуры* (оппозиции к культуре взрослых) подростничества. Проблема основана на том, что в большинстве социальных практик образ подростка не обсуждается специально, обсуждается взрослый, попавший в специфические условия воспитания, потому что образ подростка обычно связывается со специфическими воспитательными задачами, исходящими не от подростка. Как критично замечает В.А. Петровский: «Стремление одеть детство в гранитные берега жестких правил поведения – характерная черта современного “взрослого мира”»[1]. Асубкультурность воспитания обуславливает распад детско-взрослой общности. Возможно, это связано с тем, что «в традиционных учебниках педагогики дети не шумят, их как будто и вовсе нет. Ни один учебник не говорит о том, что есть дети-шалуны, дети застенчивые, дети-тугодумы, что у детей *есть своя жизнь»*[2]. А.Г. Асмолов объясняет сложившуюся асубкультурность тем, что педагогика была встроена в культуру полезности и в ней преобладала ориентация на усредненного правопослушного учащегося, «мастера подгонки под наше обезличенное образование»[3]. В исследовании М.В. Осориной показано, что современная культура детей все больше самоопределяется, а ее достижения откладываются в традиции, закрепляются в фольклоре; поэтому «детскость» этого фольклора стала больше бросаться в глаза[4]. Так, например, неотъемлемая часть современной подростковой субкультуры – садистская поэзия – проникнута демонстрацией перевернутого отношения к ценностям. Такое творчество своего рода доказательство собственной «зрелости» через демонстрацию собственной порочности: «Мама за двойку отшлепала сына/ Ночью он взял кочергу из камина…/ Можно теперь целый год не учиться:/ Мама надолго застряла в больнице». В этой идее суперменства привлекательна для подростков, прежде всего, автономность: в

любой ситуации супермен может обойтись без чужой помощи, выбраться из каверзных обстоятельств, он играет жизнью, а не она им. Но сама подростковая субкультура – не столько противостояние взрослым, сколько защитная функция при потере других первичных общностей как защищающих (семья, класс), а также имитация более сложного, чем раньше сообщества. Соответственно, конфликт со взрослыми – не причина, порождающая субкультуру, а ее следствие (причина – желание восстановить характерную для первичной группы систему отношений, идентичностей).

Стратификация как проблема взросления в традиционных воспитательных практиках определяется жестким отделением возрастов, отсутствием разновозрастных коллективов. Возрастная дифференциация облегчает работу педагогам, но затрудняет взросление детей из-за отсутствия заботы о младших как формы проявления взрослости и подражания старшим как антиципации (предвосхищения) себя во взрослости. А.С. Макаренко, И.П. Иванов в свое время поняли и разъяснили, что процесс воспитания принципиально отличается от процесса обучения, если эти процессы протекают в коллективной форме, потому что требуют совершенно разных коллективов.

Процесс обучения протекает тем лучше, чем однороднее коллектив: один возраст, один уровень знаний, сходные способности к обучению и т. д. Напротив, процесс воспитания нуждается в разновозрастном коллективе, где он естественно осуществляется за счет передачи жизненного опыта от старших к младшим. Если принцип разновозрастностного взаимодействия нарушается, начинают преобладать «клановые» интересы, провоцирующие подростков на «застревание» в своей *страте,* на восприятие искаженных признаков взрослости. Замыкаясь в таких группировках, обособляясь от интересов других возрастов, подростки невидимо для педагогов и незаметно для себя ежедневно упражняются в социальной глухоте, из чего прорастают социальная пассивность и склонность к объединениям мафиозного типа (мафия – это не всегда послеурочные «разборки», вымогательство денег как «дани» более старшему возрасту, она проявляется в скрытых формах, в круговой поруке, во взаимном «прощении» нравственных беззаконий). В таких условиях появляется отрицательный полюс социальной зрелости – «инфантильный милитаризм» (термин Стругацких, «Полдень 21 века»).

Аномичность. Воспитание не выдерживает конкуренции с «просвещением» средств массовой информации, дающих явные ориентиры подростку, как надо выглядеть взрослому (мода), что

надо иметь взрослому (реклама), как надо жить взрослому (телешоу). Утрачиваются авторитеты в реальной жизни (педагоги, родители), начинают преобладать источники обезличенных «воспитательных» идей. Для подростков таким источником становится «невидимая и анонимная фигура». Социальная аномия заключается в том, что воспитатели как носители нормы отвергаются подростками, а сами нормы взросления становятся безликими. В таких условиях воспитание возможно как интерпретация общества в поисках «номуса» взросления вместе с подростками.

Псевдодеятельность. Эта проблема организации воспитания обусловлена преобладанием в практике недеятельностных форм воспитания. Реализуются «деятельности» с ориентацией на процесс: игры, шоу, конкурсы, а не на продукт с социальной значимостью. Кроме этого, в традиционно монологичных воспитательных практиках трудно реализовать продуктивные диалоговые формы воспитательной деятельности, которые могли бы являться основой позиционирования социальной взрослости подростками. В традиционных практиках воспитания мало деятельностных форм с социально-культурными ритуалами для осмысления подростком собственной взрослости.

Нерефлексивность. Проблема обусловлена тем, что не рефлексируются стереотипы отношения к детству, укореняются стереотипы о Взрослом, который предугадывает жизнь подростка наперед, а подростку остается лишь слушаться. Опасность этих стереотипов состоит в том, что они основаны на убеждении, будто об объекте управления – детстве – взрослые знают все. Но уверенность в таком знании иллюзорна. И.С. Кон отмечал, что «вне такового осознания (рефлексии) мы действительно будем вести себя в мире детства как конкистадоры»[5]. В принципе невозможно увидеть детство, очищенное от рефлексий взрослого осмысления. Логически несовместимое сочетание требования «взрослости» (взрослого поведения) с ожиданием «детскости» (детского поведения) – та структура, внутри которой обретает свою психологическую реальность противоречивый стереотип ребенка как «взрослого невзрослого» или «невзрослого взрослого». Нерефлексивное отношение взрослых к детям Я. Корчак называл «протекционизмом», понимая под этим демонстративное покровительство детям, постоянное стремление делать все за них (так лучше). «Надо остерегаться смешивать хороший с удобным. Вежлив, послушен, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен». Важно перестать судить о ребенке только с точки зрения будущего, внушая тем самым, что сейчас он – никто: «*Я ничто… Чем* могут

быть только взрослые. А вот я уже *ничто чуть постарше*…»[6] Выготский Л.С. (1926 г.) в «Педагогической психологии» высказывает идею: «Личный опыт воспитанника делается основной базой педагогической работы. Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. Можно только воспитываться самому.»[7] (т. е. рефлексировать).

Таким образом, выявление психосоциальных проблем взросления в традиционных воспитательных практиках позволяет отреф-лексировать проблемы и конструировать воспитательные практики нового поколения.

Психология взросления: концепты и феномены

Исследования отечественных и зарубежных психологов (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Д.И. Фельдштейн, А. Валлон, Ф. Дольто, Ж. Пиаже, Э. Эриксон и др.) показывают, что главной внутренней сущностью подростничества является взросление, освоение взрослости.

Обратившись к этимологии слов *взрослый, взрослость,* мы обнаруживаем, что взрослый – это человек, вошедший в года, зрелый. Существительное *взрослость* указывает на абстрактное качество, собирательный признак, присутствующий во всех существах, обладающих данным качеством. В самом слове *взрослый* зашифровано время и пространство: года и способы бытия.

Д.И. Фельдштейн определяет взросление как процесс постоянного изменения объективно направленного структурирования определенных качеств и свойств, составляющих взрослость (не физиологическую, а социальную, психологическую взрослость) посредством формирования «тех отношений и связей, которые уже имеются во взрослом мире и, освоив, присвоив которые растущий человек приобретает взрослую целостность»[8].

Для психологии воспитания в пространстве взросления важно понять актуализаторы, этапы, формы взросления.

Подростковый возраст характеризуется появлением чувства взрослости – стремлением быть и казаться взрослым. Освоение, присвоение, реализация взрослости – важные тенденции начала подросткового возраста. Депривация этих потребностей – основа трудностей в воспитании.

По мнению Ш.А. Амонашвили, феноменами мира детства являются три страсти: к развитию, взрослению, свободе: «Дети стремятся к взрослению, хотят быть более взрослыми, чем они есть, т. е. выйти за пределы мира детства – в мир культуры, социальности, общаться со взрослыми на равных. Вместе с тем потребность в общении соседствует с потребностью в обособлении, индивидуальной свободе, проявлении свободы выбора способов жизнедеятельности, поступков, среды общения и т. д. Педагогический процесс будет гуманным настолько, насколько он в состоянии вбирать в себя ребенка со всеми его страстями, стремлениями, опережает во времени пробуждение

этих страстей, будит и провоцирует их и *создает условия* для их становления»[9]. Чтобы условия адекватно создавать, необходимо понимать сущность взросления.

Во взглядах на взросление в науке нет однозначного подхода, определение сущности взросления представлено когнитивными теориями (Ж. Пиаже: «между 11 и 15 годами происходит переход к абстрактному и формальному мышлению», Л. Кольберг: «взросление как развитие нравственных суждений»), теории идентичности (Э. Эриксон, Д. Левита: «от моратория к обретению идентичности»), теория поля (К. Левин: «взросление как структурирование и дифференциация жизненного пространства»), теория ролей (Э. Хофштеттер: «взросление как освоение ролей и новая конфигурация статуса»), этнографические, культурологические теории (М. Мид, В. Тернер: «взросление как становление устойчивости к неопределенности посредством обретения компетентности в культуре»).

В основании конструирования воспитательных практик нового поколения и познания процесса взросления – концептуальные положения научной школы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина о социальной обусловленности развития; о творческом характере развития, проявляющемся в порождении ребенком как субъектом культуры знаков и символов; о значимости сензитивных периодов развития как более чувствительных к осознанию, усвоению и реализации социокультурного; о совместной деятельности, общении взрослых и детей как движущей силе развития ребенка; об опосредующей роли знаково-символических структур в образовании связей между предметами и действиями; о ведущей деятельности; об интериоризации и экстериоризации как механизмах развития; о гетерохронности развития.

Л.С. Выготский в работе «Педология подростка»[10] рассматривает трехчленное строение подросткового (переходного) возраста, в котором третья фаза является стабильной. По Л.С. Выготскому, обобщение переживаний и возникновение внутренней психической жизни являются показателями завершения критического возраста.

Д.Б. Эльконин полагал, что развитие в подростковом возрасте проходит под знаком взросления, определяющимся у подростков *чувством взрослости и тенденции к взрослости.* Чувство взрослости как отношение подростка к самому себе уже как к взрослому проявляется в возникновении желания, чтобы окружающие относились к нему как к взрослому: уважали, доверяли и признавали права на определенную самостоятельность. Неудовлетворение этих потребностей

приводит к различным формам протеста, противопоставлению себя взрослым, конфликтам с ними. Тенденция к взрослости – стремление быть, казаться и считаться взрослым обнаруживается в отношениях со взрослыми и сверстниками, в копировании разных сторон поведения и внешнего облика старших. Чувство взрослости выражает новую жизненную позицию подростка по отношению к людям и миру, определяет специфическое направление и содержание его социальной активности, систему новых стремлений, переживаний, аффективных реакций. Специфическая социальная активность подростка заключается в особой восприимчивости к усвоению норм, ценностей и способов поведения, которые существуют в мире взрослых, в их отношениях.

В подростничестве происходит изменение отношения реального и возможного в сознании. Осуществляется переориентация с познания того, как устроена реальность, на поиск *потенциальных возможностей*. Также для подростков характерна динамика временной перспективы. Переход от стабильного Я к осознанию себя разноситуационного и затем к меняющемуся во времени собственной жизни (или во временной перспективе). Отношение реальной и идеальной форм развертывается в подростковый период в определенной логике.

1. Предкритическая фаза – открытие идеальной формы следующего возраста.

2. Собственно критическая фаза: а) мифологизация – попытка материализовать идеальную форму непосредственно; б) конфликт – внешнее противостояние действий ребенка и реакции окружающих; в) рефлексия – возникновение отношения к собственному действию в ситуации.

3. Посткритическая фаза – завершение кризиса, начало новой ведущей деятельности.

Открытие собственного Я, поиск своего места в системе человеческих отношений, ощущение себя автором, творцом собственной биографии – основное событие отрочества. «Я-сознание» представляет собой аффективно заряженный и значимый для подростка предмет. Конфликтность подросткового Я состоит в том, что полнота бытия и его незаполненность собственными событиями представлены подростку одновременно. Открытие своего внутреннего мира, осознание себя, своего Я уже произошло, но еще не известно, что из себя представляет это Я. Отсюда – утверждение себя, проверка своих физических и социальных возможностей, поиск себя. По мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, утверждение своей индивидуальности подростком на данном этапе развития субъектности выступает

одновременно и как утверждение личностного способа бытия: реальность опыта проверки себя дает ощущение реальности своего Я[11]. Этот поиск принимает зачастую раздраженно-капризные формы, вносит конфликты в отношения подростков и взрослых. Как правило, острота конфликта зависит от стратегии поведения взрослого. Все эти суждения направляют на поиск новой психологии воспитания и конструирование воспитательных практик нового поколения.

При всех трудностях определения конкретных путей преодоления кризиса развития в подростковом возрасте можно сформулировать общее психолого-педагогическое условие его благополучного разрешения – наличие общности, совместно-разделенной деятельности в жизни подростка и взрослого, сотрудничества между ними, в процессе которого происходит становление новых способов социального взаимодействия, новой социальной позиции подростка.

Взросление совершается в среде взрослых, при осуществлении целенаправленной деятельности, совершаемой в начале с помощью взрослых, а затем и самостоятельно, подросток проходит путь освоения, реализации самостоятельности, инициативности, ответственности. В деятельности происходит развитие как раскрытие внутренних *возможностей* подростка.

В концепции О.В. Лишина доказано, что психологической основой воспитательного процесса является направленная трансляция смысловых образований личности от старших поколений – младшим в процессе их взросления путем формирования и развития смыслового содержания типов ведущей деятельности на разных этапах взросления[12]. Конструирование деятельности взрослеющих детей осуществляется одновременно с развитием их сознания и всегда происходит в процессе взаимодействия с Миром взрослых. Обе системы деятельности (подростка и взрослого) существуют параллельно и взаимосвязанно. В этом взаимодействии взрослый не всегда выступает посредником, иногда он является и блокиратором. Общее состояние деятельности взрослых образует особое социальное поле, в котором развивается подросток. Во взрослом мире подросток должен не только принять, освоить эту деятельность, но и создать, сконструировать в процессе взаимодействия со взрослыми ее для себя, что все в большей степени позволяет ему осваивать социальные дела взрослого мира.

Подростковый ум есть по существу ум моратория – психологической стадии между детством и взрослостью, между моралью, уже усвоенной ребенком, и этикой, которую еще

предстоит развить взрослому. Как считает Э. Эриксон, это – идеологический ум, и действительно, именно идеологическая перспектива общества откровенно обращается к тем молодым людям, что полны желания быть утвержденными сверстниками в роли «своих» и готовы пройти процедуру ратификации, участвуя в ритуалах, принимая символы веры и программы. В поисках социальных ценностей, служащих основанием идентичности, они, следовательно, сталкиваются лицом к лицу с проблемами идеологии в их самом широком смысле.

Специфика восхождения к взрослению определяется тем, что подросток изначально как носитель социального реализует постоянно возможности освоения социального как активно действующий субъект, врастающий в культуру, входящий в овладение всеобщими нормами отношений, объективно воспроизводящий, возрождающий уже в своем присвоении, функционировании в этом качестве действующего субъекта – социальное[13].

Эти особенности характеризуют специфику социальной ситуации развития в подростковом возрасте. Социальная ситуация развития (понятие было введено Л.С. Выготским как единица анализа динамики развития ребенка) – особая для каждого возрастного периода система отношений субъекта в социальной действительности, отраженная в его переживаниях и реализуемая им в совместной деятельности с другими людьми. Социальная ситуация развития обусловливает образ жизни ребенка, его «социальное бытие», приводит к перестройке системы отношений ребенка к миру, другим людям, себе самому. Таким образом, социальная ситуация развития в подростничестве представляет содержание взросления: отношения «подросток-общество».

Для психологии воспитания и конструирования воспитательных практик нового поколения в пространстве взросления понятие социальной ситуации взросления важно, так как преодолевает избыток представлений о воспитании *как факторе, механически определяющем взросление подростка.* Ситуация взросления может быть развернута в «социальной ситуации» (процесс стихийной социализации) и «педагогической ситуации» (специально организованный процесс воспитания).

Каждый из *периодов взросления* определяется уровнем социального развития, а также открывает новое пространство социального взросления, реализуемое в новых отношениях «подросток-общество» и новой социальной, педагогической ситуации. Поэтому, исследуя взросление, мы акцентируем внимание на *поиске возможностей* построения системы внешне

задаваемой деятельности, которая обеспечивает реальное переструктурирование внутренней деятельности подростка.

Мотивообразующим фактором социального образа жизни (и развития ценностей образования) является ценность «быть личностью». Как доказал В.А. Петровский[14], в аспекте становления личности ребенок в референтном для него социуме проходит фазы адаптации (овладения социотипичными надсознательными образцами поведения общности), индивидуализации (обостренного поиска средств и способов самоосуществления) и интеграции личности в общности (возникновения системных качеств индивидуальности, потенциально могущих определить зону ближайшего развития социальной группы). Причем адаптация, индивидуализация, интеграция – это не упорядоченные линейные фазы, а «смешанные линии развития» (А.Г. Асмолов, В.А. Вагнер). Поэтому в понимание воспитания мы вкладываем преобразовательно-действенное начало, а не только активно-приспособительное.

Ключевые единицы проектирования воспитательных практик: Встреча – пространственно-временная единица взросления, *Диалог* – дискурсивная единица взросления, *Проба* – деятельностная единица взросления. Охарактеризуем их подробнее.

Встреча – пространственно-временная единица взросления

Если общность является сущностным атрибутом человека (он по своей природе «бытие для других»), то событие, как ситуация развития, является совокупностью предпосылок и условий, преобразуемых в пространство связей и отношений между участниками. Встреча как пространственно-временная единица взросления является формой организации событий. В пространстве Встречи всегда возможен Диалог (как единица демократического дискурса) и приветствуется Проба (как единица субъективации в деятельности).

Встреча возможна через такое взаимодействие детей и взрослых, которое возникает как со-бытие. Созидание Встречи начинается с позиции взрослого – открытость воспитывающего взрослого ребенку. Взрослый интересен ребенку сам по себе как носитель взрослых видов деятельности. Открытость взрослого ребенку позволяет врастать последнему в развитую деятельность взрослого, осваивая, присваивая, реализуя собственную взрослость[15]. Во Встрече происходит формирование образа мира, образа мыслей, образа Я, имманентно присущих подростку.

Диалог – дискурсивная единица взросления

Проблема диалога освещена в трудах А.А. Ухтомского о роли собеседования в социальном развитии человека, не менее значимы труды М. Бубера о «Я и Ты», М.М. Бахтина о диалогизме сознания. Процесс формирования человека как личности и как объекта и субъекта общения раскрыт в работах А.А. Бодалёва.

Диалог – это форма общения, основанная на априорном внутреннем принятии друг друга как ценности и предполагающая ориентацию на индивидуальную неповторимость каждого из субъектов. Диалогическое общение открывает возможность подлинного взаимораскрытия, взаимопроникновения, личностного взаимообогащения. Нормой в диалоге (собеседовании) является преодоление. «Настоящее собеседование есть дело трудного достигания, когда самоутверждение перестает стоять заслонкою между людьми. Такой заслонкой между собеседником и им самим становится свое самоутверждение, свое успокоительное миротолкование, своя персона и своя подушка успокоения под голову»[16]. Общение не только средство социализации, но и средство индивидуализации во взрослении: «Это сосредоточенное собеседование со встречным лицом и лицами, когда они читаются до глубины и потому получают ответы на свои дела, которые для них самих еще не понятны, а только еще носятся в досознательном и готовятся открыться». Д.Б. Эльконин сформулировал мысль о том, что совокупная деятельность Ребенка и Взрослого (предметная и коммуникативная) представляет собой исходную клеточку развития. Но полноценной такая деятельность может быть лишь на полюсе взрослого. На полюсе ребенка она пока еще протодеятельность (то же и с общением: не общение-собеседование, а его протоформы – команды, капризы-)[17]. Педагогу Взрослому важно понимать драму превращений протоформы совокупной деятельности в полноценные формы взросления, которые необязательно случаются. Есть люди (в том числе педагоги), у которых указующий перст является не только первой, но и единственной формой общения, тогда взросление наталкивается на определенные барьеры.

В Диалоге как дискурсивной единице взросления рождается понимание. Взаимодействие педагога с воспитанниками в позиции понимающего Взрослого является условием взросления

детей.

Особым типом коммуникации выступает полипозиционное общение. Если в дискуссии субъект сосредоточен главным образом на высказывании своего мнения и убеждении других в его истинности, в полипозиционном общении он ищет свое место среди других, понимает Других, взрослеет. Диалог как демократический дискурс является ключевой единицей проектирования воспитательных практик нового поколения.

Проба – деятельностная единица взросления

Проба является своеобразным механизмом субъективации в процессе взросления. Пробуя себя в качестве действующего, подросток должен остановить непосредственное действие (или оттормозить его результативную часть), иногда даже пробовать не действовать, чтобы почувствовать себя, свое действие. Результат действия интересует подростка в этой ситуации лишь как условие самоощущения, эксперимента с самим собой. Ситуация Пробы в воспитательном пространстве возможна лишь как обратимая (воссоздаваемая и повторяемая).

Проба – такое действие, в котором меняется, трансформируется собственное действие. Пробующее действие подростка является не только нормальным, но и желаемым, поскольку оно задает возможные векторы эволюции пространства взросления. Субъективация способности требует апробирования этой способности в ситуациях новых по отношению к ситуациям порождения способности. Это апробирование есть условие возникновения собственно субъектности. Проба – это деятельностная единица взросления, организующая ювенальные воспитательные практики.

Встреча как пространственно-временная единица взросления является формой организации событий в воспитательных практиках, разворачиваемых в определенной логике:

1-й этап – обращение к проблеме взросления;

2-й этап – создание поля другодоминантности, в котором взаимообогащаются личностные смыслы участников *диалога*;

3-й этап – сохранение единого социального пространства в *пробе* деятельности, позволяющей сберечь отношения сопричастности детей и взрослых к поискам ответов на вопросы взросления.

В со-бытии происходит формирование образа взросления, имманентно присущего ребенку. Воспитательные практики в пространстве взросления должны способствовать развитию адаптивной активности, нести нормативно-регламентирующую функцию, а также преобразовательную функцию: предоставлять возможность для неадаптивной активности подростков – Пробы. Тогда в пространстве взросления складываются ниши свободного действия, которые являют собой условия осуществления акции подростка (акция как собственное действие ребенка отличается от реакции ребенка как пассивного ответа на действие педагога). Но

активный ответ подростка не означает завершения действия (необходимо последействие – Диалог, организующий рефлексию).

Периоды взросления

Модель социально-нормативной периодизации развития личности подростка разработана Д.И. Фельдштейном. На основе этой модели можно осуществить анализ динамики взросления, фиксирующий особенности становления социально-ответственной позиции подростка. В периодизации взросления установлены и содержательно охарактеризованы психологически разные уровни, фазы процесса развития подростка[18]. Описание «локально-капризного», «правозначимого», «утверждающе-действенного» уровней представлено в табл. 1.

Необходимо отметить, что данная периодизация взросления носит нормативный характер и показывает степень освоения желаемо должного. Как показывает наша рефлексивная практика бытия с подростками, не всегда описанные характеристики уровней взросления имеют отнесенность к указанному периоду. Но само указание на нормативность уровней освоения, присвоения, реализации взросления имеет для психологии воспитания и конструирования воспитательных практик большое значение.

Психологии воспитания важно не просто изучение *взрослости,* но и изучение самовосприятия подростком собственной взрослости – *чувство взрослости.* Взрослость на интросубъективном уровне рассматривается как вытекающая из контекстуальности измерения личного отношения.

Таблица 1

Уровни взросления подростков

Период	Уровни взросления	Характеристика уровней
10–11 лет	«Локально-капризный»	Стремление к самостоятельности проявляется в потребности признания со стороны взрослых. Желание добиться признания на уровне «Я хочу». Признание подростка в решении частных задач: локальность, преобладание ситуативно-обусловленных эмоций: капризность.
12–13 лет	«Правозначимый»	Формируется стремление к взрослости на уровне «Я могу» (я тоже имею право), обостряется потребность в общественном признании, стремление быть социально-ориентированным, «быть как все» в отношении к нормативному поведению.
14–15 лет	«Утверждающе-действенный»	Основной мотив – утверждение в действии, стремление проявить себя, соединение двух тенденций в поведении «быть как все» и «быть иным», стремление утвердить свою уникальность, обострение потребности в самоопределении, приобщенности к обществу в реально взрослой позиции ответственного человека.

В нашем исследовании чувства взрослости подростков мы опирались на методику структурированных самоописаний (О.В. Курышева), дифференцирующую четыре уровня на основании плана действий (условный, реальный) и плана взрослости (внешний, внутренний):

1) «условный план действий – внешняя взрослость»;
2) «реальный план действий – внешняя взрослость»;
3) «условный план действий – внутренняя взрослость»;
4) «реальный план действий – внутренняя взрослость».

Последовательность этапов характеризует то, что движение освоения, присвоения, реализации взрослости происходит от «сказочного», внешне обусловленного геройского поступка, к внешнему, но реальному поступку, к реальным поступкам, обусловленным внутренними признаками взрослости, к общему представлению о взрослости как единству ответственности и самостоятельности.

Рассмотрев сущность взросления, его процессуальные характеристики – уровни взросления, необходимо обратиться к деятельностной единице, обуславливающей освоение,

реализацию взрослости – это поступок.

Поступок как акт взросления

Охарактеризовать «поступковую природу» (термин В.А. Роменец) взросления – значит, обратиться к отношению «подросток-общество» и раскрыть содержание инструментальной функции психики, в свете которой развитие предстает процессом разрешения противоречий жизненного пути посредством поступка. Значение поступка для понимания взросления отмечали А.Г. Асмолов, А.А. Бодалёв, М.М. Бахтин, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, В.А. Роменец, В.И. Слободчиков. Феномен поступка эмпирически представлен в трудах педагогов А. С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, Л.Н. Толстого, М.П. Щетинина.

Поступок – это сложно структурированная, наполненная глубоким содержанием, развернутая во времени и пространстве инициативность, посредством которой индивид выходит за собственные пределы, преодолевает препятствия, воплощает себя в мире. Ситуация выбора – предпосылка жизненного пути личности – пути борьбы с существующими ограничениями, пути самореализации через поступок.

Личность порождается поступком, но и поступок порождается личностью. Это единый процесс, который формируется (потенциальная фаза поступка) в ходе усложнения связей человека с миром. Будучи объектом общественных отношений, индивид стремится стать субъектом жизни – использовать свои возможности в качестве средства (инструмента) достижения своих целей. Личность и есть стремление индивида стать таким субъектом, выйти за наличествующие ограничения, подчинить жизнь нравственному представлению о ней. Поступок есть реализация этого стремления. Воплощаясь, поступок переходит из потенциальной фазы в процессуальную.

Благодаря поступку жизнь подростка обогащается, приобретает вид сложных и многоуровневых отношений с миром. При этом освоении «нового» социального (проявление инициативности, утверждение самостоятельности, осознание ответственности) в поступке происходит взросление. Поступок есть *акт взросления.*

Поступок разворачивается в пространстве *Пробы.* Подросткам свойственны сопротивления привычным требованиям и установлениям. Эти проявления направлены на остановку, торможение привычных действий (например, остановку привычных, не обсуждавшихся ранее установленных правил

поведения в школе). Вместо ранее «автоматического» следования указаниям педагогов подросток останавливается, прислушиваясь к себе, спорит, выясняя, стоит ли делать то, что просят, упрямится, оттягивая исполнение, хитрит, растягивая момент, предшествующий действию. Парадоксальным образом подросток *пробирует* привычное действие. Если рассматривать негативизм, трудновоспитуемость как форму Пробы, становится понятно, что такие явления – специфика воспитательных практик. Отсутствие Пробы лишает подростка возможности превратить его способности в «работающие», а это может повлечь за собой отсутствие опыта в остановке непосредственного поведения и в практике построения собственного поведения.

Пробующее действие подростка является не только нормальным, но и желаемым, поскольку оно задает возможные векторы эволюции воспитательного пространства. Но эволюция воспитательного пространства – не есть адаптация к желаниям подростка, она предполагает сопротивление и диалог.

Поступки ребенка – это незаконченные акты поведения, не всегда имеющие своей основой конкретную нравственную норму; чаще всего это поиск социальных образцов и примеривание их на себя, что и обеспечивает переход универсального «идеального» в личностно-индивидуальное. Педагоги же часто оценивают поступок в готовых, «законченных» формах.

Иллюстративный пример из практики: семиклассники подписали листы с контрольными работами китайскими псевдонимами: Ли Се (Липин Сергей), Се Ми (Семин Митя), Фо Ян (Фоминых Яна) и др. (фамилии изменены автором) в ответ на то, что учительница часто говорила ребятам: «Вы как бездумные китайские болванчики». Ответная реакция педагогов не заставила себя ждать. При разговоре с ребятами обозначились две тактики (два действующих взрослых): первая – демонстрация знания моральных норм («Так нельзя подписывать контрольные работы, существует определенная школьная этика, вы должны соблюдать установленные правила»); вторая – давление на самооценку («Я вкладываю в них столько сил, а они неблагодарные. Вот откажусь от вас, бессовестные»). Такими «монологичными приемами» разрушается топика событийности «подросток-взрослый», нарушаются социально-психологические отношения воспитательного характера.

Именно видение смысла поступка как *акта взросления* позволяет взрослым конструировать новые формы совместности в событии «подросток-взрослый», осознавая недостаточность привычных форм. Если взрослый не изменяет отношения к подростку, то подросток сам становится инициатором перехода к

новому типу отношений.

Воспитательные практики должны предоставлять подросткам возможность *Пробы,* но с последующим смыслоизвлечением. Смысл амплифицирует опыт подростка, актуализирует и потенциализирует взросление. Подросток преодолевает избыток собственной индивидуальности, но, преодолевая, создает новый избыток по отношению к ней (обнуление степеней свободы есть смерть). Упражнение свободы есть преодоление себя, по сути – преодоление «несотворенной свободы» (Н.А. Бердяев) и достижение собственной сотворенной свободы. *Диалог* дает возможность не заслонять новый личностный опыт подростка текстом педагогических интерпретаций. Извлечением смысла человек конституирует в *потенциальности* своего сознания некоторую структуру, следование которой обеспечивает воспроизводство этого смысла. Смысловое оформление опыта дает переживанию опору в предметной реальности. Если же опыт произошел, а смысл его не извлечен, то состояние человека будет повторяться до бесконечности. Воспитательное событие должно выдерживать триаду «замысел-реализация-рефлексия» (она же «ценности-путь-ответственность», она же «цель-средства-результат»).

Воспитательное событие является формой инициирования взросления. Отсутствие событийности нарушает воспроизводство взрослости в воспитании, становление акмеоформы взросления – социальной зрелости личности.

Социальная зрелость личности как акмеформа взросления

Особую проблему в психологии составляет выделение показателей взросления. Предполагается, что различные характеристики взрослых людей выполняют функции эталонов по отношению к различным состояниям роста, становления личности в периоды детства, отрочества, юности. На эти эталоны ориентированы оценки динамики в развитии зрелости человека, в том числе социальной зрелости личности.

В представлениях зарубежных и отечественных авторов выделяются два основных подхода в рассмотрении социальной зрелости личности. Первый подход анализирует зрелость с точки зрения описания интрапсихических условий субъективных переживаний человека, удовлетворенного жизнью и собой: это теории личности, возникшие в рамках психоаналитической или психотерапевтической практики. Представители второго подхода, традиционного для отечественной психологии, рассматривают социальную зрелость с точки зрения ее значимости для общества с акцентом на свойствах, процессах, условиях становления, ценностях, позволяющих человеку приобрести такую значимость (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалёв, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, В.А. Чуднов-ский, П.М. Якобсон и др.).

В зарубежной психологии социальная зрелость рассматривалась через генезис интеллекта, т. е. возникновение «логики взрослого» как завершающего образования в интеллекте. Ж. Пиаже выделил четыре стадии становления интеллекта от рождения до зрелости, и только на 4-й стадии – пропозициональных операций (от 11–12 до 14–15 лет) «у ребенка формируется логика взрослого»[19], после этого момента, который может быть соотнесен с подростковым возрастом, структура «логики взрослого» становится зрелой. Л. Кольберг анализировал обретение социальной зрелости через моральное развитие детей. По данным Л. Кольберга, в 12–13 лет дети судят о реальности поступка в зависимости от точки зрения референтной группы ребенка (преобладает групповой уровень идентичности), а к 15–16 годам ребенок достигает постконвенционального уровня морального развития (преобладают индивидуально-личностные и общечеловеческие уровни идентичности).

В анализе социальной зрелости Э. Эриксон приходит к выводу, что каждый индивид для того, чтобы стать зрелым

взрослым, должен в достаточной степени развить все качества личности, чтобы обрести итоговое состояние личностной целостности. При этом Э. Эриксон анализирует парафраз отношения взрослого чувства целостности и детской основополагающей веры[20]. По Эриксону, обретение социальной зрелости становится возможным с обретением позитивной идентичности. В контексте психоанализа проблеме социальной зрелости подростка также посвящены психолого-педагогические труды А. Айхорна[21]: при коррекционной работе с делинквентными подростками он считал возможным преодолеть дефекты развития таким образом, чтобы подросток «смог перейти с инфантильного уровня, где доминирует принцип удовольствия, на соответствующий его возрасту уровень, где действует принцип реальности».

В бихевиористической психологии для анализа феномена социальной зрелости интересны работы Д. Креча, Р. Кратчфилда, Н. Ливсона, в которых они приходят к выводу, что становление зрелой личности возможно с развитием нравственности, а зрелая нравственность в значительной мере зависит от научения подростков неагрессивному поведению.

В гуманистической психологии К. Роджерс показал важность такого образования, как Я-концепция для становления социальной зрелости[22]. В концепции А. Маслоу показано развитие «жизненных ориентаций личности»: ориентации на удовольствие, самореализацию, самосовершенствование по направлению к нравственным идеалам, он выявляет зависимость между выбором соответствующих ориентаций и достижением социально-нравственной зрелости.

В отечественной науке феномен социальной зрелости личности в аспекте взросления анализируется в трудах акмеологов. Б.Г. Ананьев в работе «Человек как предмет познания» разделяет наступление зрелости человека как индивида (физическая зрелость), личности (гражданская зрелость), субъекта познания (умственная зрелость) и труда (трудоспособность). Социальное же формирование человека «не ограничивается формированием личности – субъекта общественного поведения и коммуникаций. Социальное формирование человека – это вместе с тем образование человека как субъекта познания и деятельности»[23]. В.А. Петровский[24] выделяет характеристики зрелой личности и рассматривает психологическое содержание целеполагания, свободы, целостности, развития как характеристик социальной зрелости человека. П.Г. Якобсон анализирует психологические компоненты и критерии становления зрелой личности: выраженное

стремление к творчеству, хорошая интеллектуальная активность в решении жизненных проблем, достаточная эмоциональная чувствительность, мобильность способностей, рефлексия на свой духовный облик[25]. Существенный вклад в развитие представлений о социальной зрелости личности внесло исследование Е.И. Головахи, А.А. Кроника[26], в котором они показывают, что личностную зрелость в плане автономии ее как социально ценного качества характеризует достижение личностью способности к временной перспективе (обретение чувства времени и непрерывности жизни, умение оценивать и распределять время).

Относительно новая область человекознания – акмеология, предметом которой и является собственно феномен зрелости человека, значительно расширила поле познания. А.А. Бодалёвым выделены критерии «акмического поведения» – жизнестойкость человека, его вклад в общечеловеческую культуру в рамках профессии, крепость здоровья, обеспечивающая долгожительство, гражданские, общественно-значимые в социокультурном отношении деяния. При нормальном развитии человека младенчество, детство, отрочество, юность – этапы его вступления во взрослость и подготавливающие при их нормальном прохождении полноценную самореализацию на ступени взрослости. Взрослость, таким образом, рассматривается как вершина в развитии человека. При таком понимании *«акме»* – это *вся ступень взрослости* человека[27].

Анализ психологических трудов показывает, что описание социальной зрелости возможно через различные личностные образования, но исследователи единодушны в одном: антиподом социальной зрелости является социальный инфантилизм.

Социальным инфантам присуща роль «вечного ребенка», которая оберегает личность от ответственности, им присуще бегство от выбора. Оборотная сторона социального инфантилизма – воинствующий социально-психологический нигилизм. Но как справедливо замечает И.С. Кон: «То, что кажется старшим юношеской инфантильностью, иногда свидетельствует как раз о высокой социальной приспособленности»[28]. То есть социально инфантильный человек – это не обязательно человек социально не приспособленный.

П.Я. Гальперин считает, что определение степени социальной зрелости человека устанавливается по оценке его действий в системе отношений, существующих в данном обществе, согласно показателям того, насколько успешно он овладевает предназначенной ему деятельностью. В.А. Петровский связывает

зрелость личности с персонализацией, полаганием своего бытия в других людях. По мнению А.Н. Леонтьева, показателем зрелости личности может служить сложившаяся устойчивая иерархия мотивов.

Единодушие исследователей определяется также и в том, что восхождение к зрелости осуществляется в деятельности. Это кратко обобщено в тезисе А. Г. Асмолова: «Деятельность определяет развитие индивидуальности личности, но сама личность выбирает ту деятельность (те деятельности), в которой осуществляется ее восхождение к зрелости»[29].

Однако только «предметно-активистская» модель социальной зрелости не состоятельна, так как она могла бы сложиться только в таких условиях, в которых индивид активной деятельностью мог бы реально добиться социально значимых результатов. А это невозможно в тупиковые периоды развития общества, эпохи застоя, когда зрелая личность вынуждена искать выход в отказе от преобразовательной деятельности, уходе в себя. Например, на Древнем Востоке культура выработала нормативную реакцию ухода: из жизни (самоубийство), из общественной жизни (монашество), из деятельности, осуществляемой в жизни (созерцательное недеяние). Здесь ценно включить в осмысление размышления М. Бахтина о том, что «мысль есть поступок»[30].

Таким образом, мы делаем третье обобщение: социальная зрелость личности есть феномен общественно-исторический. Иначе говоря, *становление социальной зрелости личности* есть *процесс и результат взросления человека* в определенном *социокультурном пространстве*. Личностный и социальный смысл становления социально зрелой личности лежит в плоскости социального самоопределения и самореализации, а сама мера зрелости определяется мерой социальной ответственности личности, ее нравственностью.

В советской педагогике долгое время не обращались к категории социальной зрелости личности, сам феномен социальной зрелости устранялся из пространства осмысления воспитывающей деятельности и ее результатов. Это связано с тем, что в традиционном воспитании цель воспитания состояла в овладении значениями объективной информации безотносительно к способам индивидуального освоения – распредмечивания мира. Но совокупность определенного объема знаний и умений дает качество воспитанности, не переходящее автоматически в качество социальной зрелости личности. Применяя парадигмальный подход, можно сказать, что аксиологическая направленность воспитательного процесса определяется рамками педагогической парадигмы: научно-

технократической (цель-уровень воспитанности как внешний объективно заданный эталон) или гуманной (цель зарождается в межсубъективном пространстве и выражается в социальной зрелости личности как целостном феномене субъекта).

В педагогике идея осмысления социальной зрелости личности и гуманизации природы воспитания имплицитно присутствует в педагогических учениях К.Д. Ушинского, П.Ф. Лесгафта, П.Ф. Каптерева, К.Н. Вентцеля, В.М. Бехтерева, Н.И. Пирогова, Н.И. Новикова, Я. Корчака.

Из рассуждений Я. Корчака о зрелом человеке: «Зрелый человек – тот, кто знает, зачем он живет, как он относится к людям и истории человечества, и поступает согласно этому»[31]. Позже эта идея возродилась и стала реализовываться в практике школ с ценностью самоопределения: А. Адамский, А. Тубельский, Т. Ковалева, М. Щетинин, И. Фрумин – в 80-90-е годы. А до этого, в 30-70-е годы, проблема социальной зрелости личности осмыслялась в свете принципов гуманистических отношений в коллективе и нашла отражение в педагогической практике А.С. Макаренко, Р.Ф. Брюховецкого, В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского,

В.А. Караковского. Эти педагоги способствовали развитию в образовании культуры достоинства, создавая условия для возможности стать зрелым, свободным и ответственным человеком.

Актуальной остается проблема рассмотрения социальной зрелости и в современных психологических исследованиях. Так, например, Г.А. Вайзер рассматривает достижение зрелости через становление представлений о смысле жизни, он отмечает, что «учащиеся продвигаются от школьного смысла жизни» (хорошо учиться, поступить в институт) до «взрослого» (оставить след на земле)[32].

Все изменения, которые фиксируются как показатели социальной зрелости личности (у некоторых исследователей «социально-нравственная зрелость», «социально-личностная зрелость», «духовная зрелость»), раскрывают практически освоение социального, его норм, содержания, социального на уровне развития сознания и самосознания ребенка (подростка). То есть социальное рассматривается как определяющее свойство в характеристике личностного развития индивида.

Таким образом, мы подошли к проблеме показателей социальной зрелости, характеризующих взросление подростков.

В модели социальной зрелости личности А.А. Реан особо выделяет четыре компонента. Он полагает, что эти четыре компонента социальной зрелости личности являются базовыми,

фундаментальными, вокруг них определенным образом группируется множество других. Такими компонентами являются: ответственность, терпимость, самостоятельность и позитивное мышление, позитивное отношение к миру, определяющее позитивный взгляд на мир[33].

Ответственность рассматривается в ракурсе экзистенциального подхода к формированию личности, способной к свободному и ответственному выбору своего поведения (А. Камю, Ж.-П. Сартр, В. Франкл, К. Ясперс и др.), в ракурсе особенностей ответственности и локуса контроля (Л. Берковиц, К. Муздыбаев, М.А. Осташева, А.А. Реан и др.), в ракурсе коллективистского воспитания через принцип ответственной зависимости (А.С. Макаренко, И.П. Иванов, А.А. Суворов и др.). В. Франкл утверждает, что духовность, свобода и ответственность – это три основы, три экзистенциала человеческого существования. Очень важно то, что нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным. «Именно в ответственности перед жизнью заключена сама сущность человеческого существования»[34]. Очевидно, с ответственностью связана не только сущность бытия зрелой личности, но также успешность и способы ее самоактуализации.

Таким образом, ответственность – это интегративное качество социальной зрелости человека, детерминирующее активность субъекта на основе свободного выбора и предвидения его последствий. Социальная зрелость и ее составляющая – *ответственность* – формируется в адекватной деятельности. Формирование ответственности прямо связано с предоставлением личности свободы в принятии решений.

Вопрос о мере свободы должен решаться с учетом возрастных и иных конкретных особенностей и обстоятельств, но сам принцип остается незыблемым. При этом верный тезис о том, что «нельзя признать человека свободным, не признавая его в то же время и ответственным», нуждается в следующем обязательном дополнении обратного характера: «Нельзя признать человека ответственным, не признавая его в то же время и свободным». А.А. Реан отмечает, что педагогам нельзя желать сформировать ответственность, блокируя при этом проявление автономности и свободы принятия решений. Такая поведенческая позиция взрослых, как показывают исследования (А. А. Реан), находит удобную и прочную опору в системе их социально-перцептивных стереотипов, в их представлениях о подростках как о неспособных в большинстве своем к проявлению автономности, самостоятельности в деятельности. Эмпирические исследования

также показывают, что педагоги ценят дисциплинированность учащихся гораздо больше, чем самостоятельность личности.

Инициативность. Initiative (франц.), initium (лат.) – начало, почин, внутреннее побуждение к новым формам деятельности, взятие большей меры ответственности, чем этого требует соблюдение общепринятых норм. Вопросы развития инициативы рассматривали в своих трудах ученые и педагоги-практики начала XX в. – М.И. Вайсфельд, П.Ф. Каптерев, П.Ф. Лесгафт, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, считающие инициативность важной составляющей нравственно-волевых качеств. В современных исследованиях процесс формирования инициативности раскрывается К.А. Абульхановой-Славской, Д.Б. Богоявленской, А.И. Высоцким, А.Н. Поддьяковым, С.В. Тетерским и другими учеными. В понимании инициативности немало спорного, она определяется как способность высказывать прогрессивные, творческие идеи в процессе активной деятельности, как мера активного участия в ней, способность к оригинальным действиям, как побуждение к новым формам деятельности, почин, начинание, умение, способность и стремление к самостоятельным действиям, как сверхнормативная деятельность, чувство нового, находчивость и легкость ориентировки, склонность к преобразовательской деятельности и т. д. Инициативность рассматривается как нравственное качество личности, ее свойство, совокупность усилий и действий личности, направленных на претворение в жизнь новаторских просоциальных предложений. Инициативность проявляется как способность личности к инициативе, самостоятельным начинаниям, активности, предприимчивости, общественному служению[35]. Наличие инициативы – основной поведенческий критерий субъектного действия ребенка в ситуации совместного действия со взрослым. Характер инициативы – критерий того, какое именно действие развертывает ребенок по собственному побуждению. Диалектика взаимосвязей *инициативы и ответственности* раскрывается при опережении личностью внешних требований и проявлении творчества, как взаимодополнение свободы и необходимости.

В подростковом сообществе *понимание инициативы* и формы ее проявления носят противоречивый характер, что закреплено в субкультурном суждении: «инициатива наказуема», инициативность воспринимается как предприимчивость с целью личной выгоды, что выявляет анализ продуктов деятельности. Например, онлайн дневник «http://kobbra.mindmix.ru» излагает историю:

«А давайте поиграем в самосожжение», – предложило

Безумие. Все отвернулись. Безумие боялись, но не уважали. «А давайте поиграем в самосожжение», – предложила Глупость. Все заохали. Предложение было действительно любопытное. «Даже не знаю», – засомневалось Сомнение. «Может не надо? Ой, мне страшно», – испугался Страх. «Я сбегаю за бензинчиком? Только мне деньги надо. Давайте скидываться», – предложила *Инициативность*. «Готично», – сказала Готичность. «Да-да, давайте скинемся, и Я сбегаю за бензинчиком», – сказал Обман, но никто ему не поверил. «Вот все мои деньги», – сказал Лох, доставая деньги. «А сколько надо?» – спросил Реализм. «Я не дам денег, у меня нету!» – возопила Жадность. Красота, Любовь, Страх, Глупость, Асоциальность, Безумие все скинулись. Даже Сомнение. Гордость дала больше всех денег. Обман и Жадность воздержались. «Ну и фиг с ними», – сказал Пофигизм, и *Инициативность* побежала за бензином. «Надо поджечь себя не просто так, а в знак протеста против политики международного валютного фонда», – сказало Безумие, и все согласились. Скоро вернулась *Инициативность* с пивом, со спичками и с канистрой бензина. Все похвалили *Инициативность* за *инициативность* с пивом, и приступили к обливаниям бензином. Очень красиво горела Красота. Безумие бегало и истошно верещало, пытаясь сбить пламя. Любовь сгорела быстрее всех. А дольше всех тлела Гордость. Все сгорели. Кроме Неуверенности. Она стояла невдалеке и наслаждалась заревом.

В этой истории имплицитно присутствует размышление о том, что инициативность связана с направленностью на ценности. Личность, полностью разделяющая ценности социума и реализующая их в своем поведении, может считаться социально зрелой. В этом смысле слова партийный или религиозный фанат, «идущий в бой» за ценности той общности людей, в которую он входит, тоже как бы является «социально зрелой личностью». Однако с понятием социальной зрелости все же следует связывать внутреннюю установку личности только на те ценности, которые имеют позитивную направленность по отношению к развитию человечества, его культуры и цивилизации, т. е. на гуманистические ценности.

Самостоятельность. Понимание самостоятельности в психолого-педагогической литературе также имеет широкий диапазон: целенаправленная, внутренне мотивированная и корригируемая деятельность личности (И.А. Зимняя); деятельность учащихся по усвоению информации без посторонней помощи, способность рефлексии и трансформации усвоенного материала (Ю.Г. Юшко); способность к «самости» (самореализация, саморазвитие, самосовершенствование) (Г.Н.

Сартан); поведенческий критерий субъектного действия (Г.А. Цукерман). Самостоятельность подростка относительна. Так как мы оперируем критериями «зрелой» самостоятельности, а у подростка она выражена неявно, часто мимикрирует под другие качества или обнаруживается только частично. Как переоценка, так и недооценка подростковой самостоятельности чреваты одним и тем же результатом – беспомощностью, инфантильностью. Основные ошибки взрослых в воспитании самостоятельности – это две прямо противоположные тактики: гиперопека ребенка и полное устранение от поддержки его действий. В первом случае у него развивается инфантилизм, во втором – синдром беспомощности. Инфантилизм возникает в ответ на активное подавление взрослым инициатив подростка по причинам неверия в его возможности, страх за него и др. Так «педагогическое» уничтожение инициативности приводит к невозможности развития самостоятельности. Но предметная самостоятельность не отмирает полностью, она переносится подростком в другую сферу активности (закрытую от взрослых). Потребность в самостоятельности, обуславливающая саморазвитие, самоактуализацию – основополагающая составляющая зрелой личности. С выраженным стремлением к саморазвитию связано достижение «акме».

По результатам наших исследований (2000–2010 гг.), зрелость как акмеформа взросления, с одной стороны, отражает субъективный жизненный опыт и природные ресурсы взрослеющего человека (психологический результат), с другой стороны, зрелость – это социально-педагогический результат, возникающий в процессе воспитания человека.

Каким образом будет психологически, педагогически организовано пространство возможностей освоения взрослости, таким образом будет потом явлено само общество взрослости. И осмысление взросления от «условного плана действий – внешней взрослости» к «реальному плану действий – внутренней взрослости» связано с организацией воспитательных практик взросления.

Движение к внутренней взрослости иллюстрирует то, что реализация замысла становится одновременно *потенциацией смысла. Потенциация – это реконструкция возможностей, возрастание степеней возможного в реальности* (переход от «условного» к возможно «реальному» плану действий).

При организации воспитательных практик важно учитывать, что социальные ситуации развития обладают такими признаками, как потенциальность, интенциальность, онтологичность, неструктурированность.

Психологические характеристики социальных ситуаций взросления

Социальные ситуации взросления содержат психологические характеристики потенциальности, интенциальности, онтологичности, неструктурированности.

Признак потенциальности как многообразия возможностей, определяющих вероятностные линии развития субъекта взросления связан с проектированием *Встречи* как пространственно-временной единицы взросления. *Встреча,* произошедшая в определенный момент взросления, определяет его качественные характеристики.

Признак интенциальности, раскрывающий знаковый характер обстоятельств социальной ситуации, связан с *Диалогом* как дискурсивной единицей взросления. *Диалог* Взрослого с подростком: педагога с воспитанником поддерживает фокус именно на данных обстоятельствах и смыслах взросления, а не на каких-либо других.

Признак онтологичности, раскрывающий необратимый характер выбора, принятия в каждый момент времени в фокус взросления того или иного обстоятельства жизни связан с *Пробой* как деятельностной единицей взросления. *Проба* определяет онтологический опыт взросления.

Признак неструктурированности, обозначающий неотчетливый характер, который имеют обстоятельства социальной ситуации взросления связан с нерядоположенностью *Встречи, Диалога, Пробы,* их нелинейной детерминированностью (в момент их проживания, в настоящем, может быть не проявлена их значимость как причины будущих следствий взрослой жизни).

Поэтому воспитательные практики можно рассматривать как нелинейные педагогически организованные возможности реализации взрослости подростком в системе «подросток-общество».

Осуществляя психологический анализ социальных ситуаций взросления, необходимо обращаться к следующим принципам, которые придают концепции психологии и педагогики взросления определенную методологическую устойчивость.

Социогенетический принцип (культурный социогенез детства и воспитание как форма культурогенеза), системно-синергетический принцип (целостное развитие подростка, нелинейная организация взросления, институциональное влияние

воспитания на взросление подростка), событийный принцип (гетерохронный характер взросления, континуальность и дискретность психологического времени взросления, событийность воспитания). Названные принципы позволяют «разоблачить» в воспитательных реалиях проблемы взросления подростков: мифологичность, асубкультурность, стратификацию, аномичность, псевдодеятельность, нерефлексивность.

Вот один из примеров «развертывания» интенциальности, потенциальности, онтологичности, неструктурированности в ситуациях взросления.

Рассказ школьного психолога:

> Среди школ проводился очередной КВН, тематика – безопасность дорожного движения. Подросткам-школьникам было дано домашнее задание: подготовить в интересной форме «зарисовку» по проблеме безопасности движения. Была сформирована инициативная группа подростков, выбран капитан команды. Было решено поставить ПДД-дорожный балет. К делу подошли с юмором: была выбрана классическая музыка, подготовлен реквизит (вместо балетных пачек – коробки на талии с изображением машин), в качестве либретто – текст сатирика Григория Горина о смешном происшествии на дороге, все участники КВН отрабатывали балетные па. Может быть, сказалось пресыщение репетициями, но как-то внезапно (в отсутствие взрослого, совместно с которым готовилось выступление) ребята изменили решение (идея изменения принадлежала капитану команды). Вместо балета он придумал провести игру с залом «Сфетофор». Задумка заключалась в том, что капитан команды выходил на сцену в одежде трех цветов (красная бейсболка, желтый пиджак, зеленые брюки, красный галстук, желтая футболка, зеленые шорты), под музыку группа поддержки поднимала плакаты («стой», «подожди», «давай иди»), зал должен был кричать написанные слова, а капитан после криков снимать по порядку с себя вещи, сопровождая это зажигательными движениями. Попытки переубедить ребят, обозначить последствия задуманного были тщетны. Дальнейшие споры обозначали конфликтность ситуации. *Проба собственной «взрослости»* подросткам была остро необходима. Они так самонадеянно верили в успех, предполагали, что

сорвут аплодисменты зала и высокие баллы жюри. Долгожданный день настал, показ номера состоялся, и хотя аплодисменты были (но не настолько бурные), оценки жюри были самые низкие. Сидя в зале, мы уже продумывали варианты разговора с ребятами, как вдруг на сцене развернулось следующее. Был объявлен конкурс капитанов, капитаны должны были ответить на вопросы друг друга. Юноша из другой школы, обращаясь к нашему капитану, задал вопрос: «Как ты думаешь, может быть, на плакатах во время твоего выступления сначала стоило написать “давай” (имея в виду подтекст твоего раздевания на сцене) и только потом “иди”»? Румянец залил щеки капитана, он не ответил на этот вопрос ничего. Конкурс капитанов был проигран. В поисках «крайнего» команда обрушилась на капитана. Капитан был на том этапе развертывания событийности, когда Другой – это внутреннее слово (можно сказать, что он переживал встречу с собой в истине своего существования «здесь-и-теперь»). Высказывания капитана строились не по законам каких-то универсальных знаний, значений (как это получалось у педагога), а исходили из состояния его актуальной экзистенции: «Я сначала не понимал, что у нашего “прикола” могут быть такие смыслы. Я думал, просто повеселимся. Когда парень задал мне вопрос, я не то что бы не мог совсем на него ответить… То, что я хотел ответить, не соответствовало ситуации – “вот я крутой герой, а скажу, что думаю про себя, обозначусь как крутой дурак”».

Неструктурированная коммуникация в группе развернула вектор от направленности на другого к направленности на себя. *В этом событийном пространстве потенциально важно было создать условия для рождения новых индивидуальных смысловых структур, а не заслонять новый личностный опыт подростка текстом педагогических интерпретаций.* Извлечением смысла человек конституирует в потенциальности своего сознания некоторую структуру, следование которой обеспечивает воспроизводство этого смысла. *Смысловое оформление опыта дает взрослению опору в предметной реальности.* Если же опыт произошел, а смысл его не извлечен, то состояние человека будет бесплодно повторяться до дурной бесконечности. Отсюда мы заключаем, что важная функция *педагогического сопровождения событий детской жизни – функция извлекания смыслов из происходящих событий.* Тогда условие событийности деятельности

и отношений значимо для взросления.

Воспитание *должно предоставлять подросткам пространство пробы, но с последующим смыслоизвлечением*. Смысл амплифицирует опыт подростка, актуализирует взросление. Подросток преодолевает избыток собственной индивидуальности, но, преодолевая, создает новый избыток по отношению к ней (обнуление степеней свободы есть смерть). Упражнение свободы есть преодоление себя, по сути – преодоление «несотворенной свободы» (Н.А. Бердяев) и достижение собственной сотворенной свободы.

Понимание признаков социальных ситуаций взросления, принципов конструирования воспитательных практик в пространстве взросления и анализ психосоциальных проблем воспроизводства взрослости в воспитании создает прочную герменевтическую основу взаимодействия мира Детства и мира Взрослости, существования подростковой субкультуры в культуре общества.

Подростковая субкультура и герменевтика пространства взросления

В современных социальных условиях кризиса детско-взрослой общности, формирования системы «развитого детства», субкультурной тенденции к закрытости, расшатывания традиционных механизмов передачи знаний становятся актуальными вопросы исследования функций подростковой субкультуры в современном обществе.

Подростковая субкультура – смысловое пространство ценностей, установок, способов деятельности и форм общения, осуществляемых в сообществах подростков[36].

Появление подростничества связано с появлением школы как социального института, маркирующего этот возрастной период, а также с индустриальной организацией экономики. Именно после того, как в 20-х годах прошлого века детский труд был фактически запрещен, получило свое развитие представление о подростничестве с особой психологией и особой субкультурой: увеличилась продолжительность зависимости существования от семьи, а местом существования стала школа. Изменился статус подростка в современном обществе – это статус зависимого объекта общественных и семейных забот. Роль системы отношений в социальном взрослении подростка усложняется за счет того, что влияние представителей взрослого мира на конкретного подростка опосредуется позицией референтной группы сверстников.

В таких социальных условиях подростковая субкультура является важным источником взросления, построения самостоятельной жизненной позиции, автономии ребенка в организации, обеспечивает ребенка способами коммуникации и социального самоутверждения.

Проблема заключается в том, что если педагогическая и психологическая наука изучает детей и детство, прежде всего, как объект и продукт деятельности взрослых, то знания о ребенке являются своеобразной проекцией представлений о них взрослого человека: как взрослые представляют себе детей, как воспитывают, дисциплинируют, приобщают к культуре и т. п. В таком случае сами понятия «воспитание», «социализация» молчаливо предполагают неравенство и асимметричность

отношения «взрослый-ребенок».

Чтобы выйти на новый круг осмысления проблем взросления, необходимо рассматривать мир детства не только как продукт социализации и научения со стороны взрослых, но и как автономную социокультурную реальность, своеобразную *субкультуру,* обладающую своим собственным языком, структурой, функциями, традициями, развивающуюся по собственным законам.

Смысл подростковой субкультуры для ребенка заключается в том, что она представляет ему особое пространство, благодаря которому подросток приобретает «социальную компетентность в группе равных» (Р. Харре); она охраняет его от неблагоприятных воздействий культуры взрослых; она же предоставляет ему «экспериментальную площадку» для опробования себя, уточнения границ своих возможностей, задавая зону «вариативного развития» (Л.С. Выготский)[37].

В попытках отрефлексировать феноменологию, в которой живут подростки, и понять процессы, происходящие сегодня с этим поколением, мы провели опрос (исследованием было охвачено 1148 подростков). Ответы позволили понять основные социальные отношения подростков к сферам: школа, семья, значимая группа сверстников, социально-экономическая деятельность.

Полученные в ходе исследования данные свидетельствуют, что только 58 % опрошенных имеют эмоционально-позитивное отношение к своей семье. Также подростки не желают пытаться решать свои проблемы, используя советы и опыт родителей (26 % опрошенных подростков V–VI классов и 64 % подростков VII–VIII классов). Таким образом, референтная функция семьи для подростков ослабляется. Компания сверстников имеет большую субъективную значимость для подростков V–VI классов – 69 %, для подростков VII–VIII классов – 57 %. Отношение подростков к школе в целом не имеет характера эмоционального принятия (неприятие достигает 48 %).

Ответы также позволяют судить о том, что у подростков оказывается фрустрированной потребность в знаниях жизненных.

Подростки достаточно критично относятся к учителям – 62 % опрошенных нравится критиковать их. Потребность в дружеских отношениях имеют 100 % участников опроса, но реально такие отношения имеют 86 % подростков. Собственную же способность дружить оценили позитивно только 62 % респондентов (отличия в ответах младших и старших подростков на этот вопрос несущественны), т. е. на протяжении всего возрастного периода для них остается актуальной проблема установления

доверительных отношений.

Ответы подростков показывают, что они желают иметь собственные деньги (86 % утвердительных ответов), задумываются над тем, как их можно заработать (76 % утвердительных ответов), реально зарабатывают деньги 29 % опрошенных подростков VII–VIII классов, 17 % старших подростков допускают возможность ухода из сферы образования в сферу экономической активности, 36 % критично относятся к современному российскому обществу, *прогнозируют* печальный исход реформ, мечтают уехать из страны.

Осмыслим *прогностические функции подростковой субкультуры* в комплексе с другими ее функциями: социализирующей и охранозащитной.

Содержание современной подростковой субкультуры представлено: играми, дразнилками, анекдотами, правовым кодексом (мены, мирилки, знаки собственности), анекдотами, мифотворчеством (колдовство для везучести, ритуалы на успех), садистской поэзией, неологизмами («свой» язык). Каждый из субкультурных элементов реализует определенную функцию: социализирующую (освоение социальной компетентности в группе равных), охранно-защитную (укрытие от неблагоприятных воздействий взрослого мира), прогностическую (предвидение развития реальности).

Социализирующую функцию выполняют игры, правовой кодекс, дразнилки (высмеиваются социально неприятные качества – жадность, ябедничество и т. п.). Охранно-защитную функцию выполняют колдовство для везучести, ритуалы на успех (например, накануне экзамена по предмету в полночь выглянуть в форточку и крикнуть «ловись, халява!»; бросить три щепотки сахара на диктант – тогда учитель не заметит некоторых ошибок), а также подростковые неологизмы.

Охранно-защитную функцию выполняют анекдоты и дразнилки в адрес неприятных взрослых. Например, пресловутые анекдоты о герое Вовочке создаются в подростковой субкультуре для того, чтобы эмоционально защититься от неприятных взрослых. Приведем в качестве примера один из подростковых анекдотов (циничного характера), но посмотрим на него не столько этически, сколько аналитически. «Вовочка сообщает отцу, что его вызывает в школу учитель физкультуры. Отец, возмущаясь, спрашивает, за какую Вовину провинность его вызывают. Вовочка отвечает: “Ну, он попросил меня козла матом обложить, я и обложил”». Другой пример: классная руководительница манипулировала детьми, обещая им в обмен на хорошее поведение какую-либо награду (дискотеку, поход), но

впоследствии обещания не выполняла. Имя классной руководительницы – Светлана Рудольфовна, подростки между собой стали называть ее Светлана Врудольфовна. Они эмоционально защитились тем, что стигматировали (пометили) опасное, сделав его смешным.

Особое внимание обратим на *прогностическую функцию* подростковой субкультуры, она реализуется по принципу «устами ребенка глаголет истина» и ориентирована на предвидение развития социальной реальности, высвечивая точки роста общечеловеческой культуры. Эта функция связана с явлением репрезентации – творческим отражением. Презентуясь, социальный мир репрезентируется сознанием ребенка в творческих продуктах: стихах, историях, художественных изображениях. Особым творчеством является подростковая «садистская» (по наименованию взрослых) поэзия. Сопоставим некоторые исторические факты развития культуры и факты появления подростковых репрезентаций в таких продуктах творчества:

Алые галстуки реют над сквером!
Бомба попала в Дворец пионеров.

Стишок появился в период 1985–1990 гг. Саркастичный *прогноз* распада детских общественных организаций – пионерии, комсомола – с предвидением руин устаревающей идеологии.

Другое творение:

Мне мама в детстве выколола глазки,
Чтоб я варенье в шкафе не нашел.
Я не смотрю кино и не читаю сказки,
Зато я нюхаю так хорошо.

Этот творческий продукт появился во времена дефицита (сахар и колбаса по талонам, родители прятали от детей дефицитные продукты: «чтоб сразу не съели»). Ответный субкультурный *прогноз:* будем сублимировать (замещать). И через пять лет расцвели токсикомания, наркомания.

Особую тревогу для внимательных к *субкультурным прогнозам* педагогов, психологов, родителей представляют на данный момент детско-родительские отношения. В современной подростковой субкультуре отражается проблема обеднения педагогического репертуара родителей, бабушек и дедушек. Современный ребенок становится *неудобным* для семьи.

Субкультурно констатируется, что единственный действующий способ воспитания – физическая сила:

Бабушка внучку из школы ждала,
Цианистый калий в ступке толкла.
Дедушка бабушку опередил,
Внучку гвоздями к забору прибил.

Мама за двойку отшлепала сына,
Боря достал кочергу из камина…
Больше над Борей никто не глумится,
Мама надолго застряла в больнице.

Эта субкультурный продукт иллюстрирует, что «на каждую физическую силу найдется другая сила». По сводкам МВД, сообщениям Уполномоченных по правам частота семейных конфликтов «отцы и дети» с печальным исходом достигла небывалых размеров. Может быть, настало время обратить внимание на *субкультурные прогнозы* и посмотреть на подростковую субкультуру как отражение культуры взрослых?

Аналогичные репрезентации иллюстрируют, что дети сами ищут способ «вразумления нерадивых», но репертуар детских действий подобен действиям взрослых:

Аленушка братца любила до слез,
Чтобы козленком мальчишка не рос,
Сестрица накапала в лужицу яд,
Отбросил копытца единственный брат.

Прогностическая функция реализуется наряду с протестом против устоявшихся норм бытования детско-взрослых отношений.

Некоторые организационно-педагогические ходы могут стимулировать возникновение *подростковой субкультуры сопротивления*. Но сама подростковая субкультура – не столько противостояние взрослым, сколько защитная функция при потере других первичных общностей как защищающих (семья, класс), а также имитация более сложного, чем раньше сообщества. Соответственно, конфликт со взрослыми – не причина, порождающая субкультуру, а ее следствие (причина – желание восстановить характерную для первичной группы систему отношений, идентичностей).

С одной стороны, подросток обладает собственной активностью, собственным видением мира, которые не могут быть

полностью поняты взрослыми (в этом смысле барьер непонимания между взрослым и подростком существует всегда). С другой стороны, взрослый представляет для подростка возможный образ и идеальную форму действия.

От образа детства, сложившегося в сознании взрослого, зависит качественное проживание детства, взросление. Но когда мы говорим об образе детства в социкультурном контексте взросления, то нельзя рассуждать только об образе детства, сложившемся во взрослом сообществе. Следуя теории Л.С. Выготского[38], включавшего в понятие социальной ситуации развития и отношение ребенка к среде, необходимо рассмотреть и тот образ Детства, представления о взрослении, которые складываются в среде детей.

В характеристике реальной позиции современного подростничества и его отношений с взрослым миром большое значение имеют особенности социального статуса подростка в обществе и внутренние связи в подростковом сообществе, которые в настоящее время блокированы обществом. Как отмечает Д.Б. Эльконин, сегодняшнее детство становится развитым детством, ребенок сам инициирует взросление. «Процесс культуроосвоения, а стало быть, и процесс психического развития с исторической необходимостью приобретает черты креативного процесса»[39].

Эта «креативность» может носить регулируемый характер при условии внимания взрослых к функциям подростковой субкультуры: социализирующей, охранно-защитной и прогностической.

Организатор воспитательных практик в пространстве взросления в определенном смысле является и герменевтом глубин детского бытия.

От греческого «hermeneutikos» – разъясняющий, истолковывающий. Герменевтика – учение о понимании как целостном духовном переживании[40]. Психология воспитания зависит от того, насколько Взрослому удается решать задачи понимания проявления взрослости ребенком. Вопросы геременевтики освещены в трудах М.М. Бахтина, М. Вебера, Г.Х. Вригта, В. Дильтея, М. Хайдеггера, Г.Г. Шпета и др. Герменевтический подход в организации воспитательных практик основан на том, что если предметы и явления внешнего мира доступны для восприятия, то внутренний мир человека не дан в прямом восприятии и может «открыться» только в результате особой «понимающей активности». Высокие результаты воспитательной деятельности обеспечиваются обращением взрослого во взаимодействии с детьми не только и не столько к воспитательным фактам, сколько к тому, что за ними стоит, к

смыслам фактов, характеризующих поступки взрослеющего ребенка. Ориентация взрослого на постижение смыслов детского поступка означает приоритет в воспитательной деятельности задач понимания взрослеющего ребенка. Неотрефлексированные воспитательные ситуации «провисают» и становятся причиной непонимания между детьми и взрослыми, провоцируют инфантилизацию, девиацию или «взросление вопреки».

феноменология взросления

Если событие предопределяет варианты взросления подростков, можно ли типологизировать эти варианты взросления в зависимости от событийных ситуаций взросления или возможно только особым образом постичь феноменологию взросления?

К подросткам (11–15 лет) обращались с вопросом: «Когда, в каких ситуациях ты чувствуешь себя взрослым и почему?» Согласно диагностической методике, тексты различаются по указанному в них признаку взрослости (внешний или внутренний) и плану действий (реальный или условный). В результате каждое самоописание можно отнести определенному типу.

1-й тип: условный план действий – внешняя взрослость.

Описания такого типа строятся как целостное действие героя, не расчлененное по форме и содержанию. Ситуация представляется как происходившая «однажды». Обязательно присутствует эмоция ребенка, характеризуемая через чувство гордости, радости, счастья. В сюжете герой совершает «достойный», социально одобряемый поступок, преодолевая возникающие на пути трудности, которые «чудесным образом» разрешаются. Примеры описаний: «Я чувствовал себя взрослым, когда однажды победил злодея в игре-джостик на занятиях по компьютерам» (м., 11 лет), «Однажды я почувствовала себя взрослой, когда мне сказали, что я красавицей буду» (д., 11 лет). Описаний, отнесенных к этому типу чувства взрослости, – 30 % от общего количества опрошенных.

2-й тип: реальный план действий – внешняя взрослость.

Если в сочинениях, отнесенных к первому квадранту, эмоция и содержание представлены как целое, то здесь происходит их «располюсовка». Ребенок выделяет признаки «взрослого» поведения. Примером этого является противопоставление «детского» и «взрослого» поведения. Для выделения ситуаций ребенок берет готовый, немодифицированный признак. Выделенный признак оказывается, как правило, наглядным. Так,

взрослость связывается с неподнадзорностью, свободой действия (хотя сама ситуация действования остается детской). Важна и аудитория, которой признак взрослости предъявляется. Признак взрослости, описываемый подростком, – это новый статус, новое положение среди других. Дети акцентируют в самоописании выполнение некоторого задания, соответствие ожиданиям. Действуя подобным образом, ребенок испытывает обычно чувство гордости, но оно уже вызвано не самой ситуацией «подвига», а определенным типом действования. Примеры описаний: «Когда нахожусь рядом со взрослыми, чувствую себя взрослым, мне это безумно нравится, а когда нахожусь с детьми, чувствую себя ребенком» (д., 12 лет), «Когда меня назначили старшим дежурным, потому что все меня слушались, и я был очень доволен» (м., 13 лет), «Когда учителя нет в классе, я ощущаю себя взрослой, потому что никто не указывает» (д., 14 лет). Выявлено 45 % описаний этого типа.

3-й тип: реальный план действий – внутренняя взрослость.

Действия, поступки ребенка в описаниях этого типа двунаправленные (направлены не только вовне, но и на самого ребенка), реально совершаемые. При этом описываются не отдельные всплески взрослости, а типы ситуаций. На первый план выходит результат сделанного. Описание действий постепенно «сворачивается». Переживания относятся к реально происходящему, но эмоции отходят на второй план. Примеры описаний: «Когда мне поручили подготовить номер газеты с группой ребят, я поняла всю свою ответственность, в любом серьезном порученном мне деле я чувствую себя взрослой» (д., 14 лет), «Обычно я чувствую себя ответственным и взрослым, когда выполняю серьезные дела, думаю над сложной задачей» (м., 14 лет). Выявлено 20 % описаний этого типа.

4-й тип: условный план действий – внутренняя взрослость.

Описания, относящиеся к данному квадранту матрицы, обобщены, указаний на эмоцию нет, реальные действия не описываются. Однако ребенок точно знает, что, выполнив те условия, о которых он пишет, почувствует свою взрослость. Признак взрослой ситуации уже перестает быть социально заданным, он модифицирован и приобретает черты личностно значимого. Для этих описаний характерно представление о

взрослости как единстве самостоятельности и ответственности. Примеры описаний: «Я чувствую себя взрослым, когда реализую свой смысл жизни, потому что не могу по-другому (а это сложно)» (м., 15 лет), «Взрослость – это ответственность быть собой. И хотя в школе трудно быть собой, приходится играть не свои роли, я пытаюсь все-таки быть собой и, по-моему, взрослею» (д., 15 лет). Описаний этого типа только 5 %.

В чем феноменальность «чувства взрослости» современных подростков?

На основе результатов этого исследования можно заключить, что для большинства подростков «взрослый» поступок начинает выступать идеалом. Подростки приписывают себе лучшее, достойное поведение, чем в действительности, они идеализируют свою идею взрослости. Но для подростков (несмотря на возраст 13–15 лет, который должен соответствовать оптимально «третьему уровню») взрослость конкретна и выражена в некотором «геройском» действии, в своеобразном подвиге. Сам факт «литературности» ситуации, описываемой ребенком, свидетельствует о том, что хотя героем истории является подросток, ситуация остается все еще внешней. Единственное, что связывает ее с самим автором – эмоциональное переживание. Уровень «реальный план действий – внешняя взрослость» соотносится с этапом мифологизации. С помощью «как будто» выстраивается специальное действие перехода во взрослость. Когда реальная ситуация строится как мифологическая, т. е. когда она меняет свой смысл «волшебным образом» с помощью одного внешнего символа, могут потребоваться дополнительные внешние средства удерживания новой позиции, в частности сравнение себя с другими, оценка аудитории. Результативность действия свертывается, теряет смысл, на первый план выступает значение, причем в первую очередь со стороны своего замысла (т. е. не столько то, что получилось, а что имелось в виду). Реализация отходит на второй план.

По результатам исследования, наибольшее количество суждений подростков относится ко «второму уровню». Примеры описываемых ситуаций: «Я чувствую себя взрослым, когда нахожусь в экстремальной ситуации», «Я чувствовал себя взрослым, когда остался один в клубе», «Я ощущала себя взрослой, когда мне поручили провести урок на День учителя» и т. д. Феноменальность в том, что подросток, описывая начало экстраординарного действия, на этом и останавливается. Ни дальнейших действий по его выполнению, ни результата в подобных описаниях нет. Возможно, это связано с тем, что у подростка возникло первичное представление о мере своих

возможностей, или эти возможности постоянно сдерживаются воспитательной ситуацией, формируя установку на то, что достижение желаемого результата сопряжено с определенными трудностями, что способы достижения пока не известны.

Анализ результатов изучения «чувства взрослости» свидетельствует о том, что стадиальность взросления инициируется генетически; фильтром, пропускающим средовые влияния, является сензитивность возрастного периода. Чувство взрослости – новообразование сознания, через которое подросток сравнивает и отождествляет себя с другим (взрослым или сверстником), находит образцы для усвоения, строит отношения с людьми, перестраивает свою деятельность. Стадиальность изменения чувства взрослости происходит от «сказочного», внешне обусловленного геройского поступка к внешнему, но реальному поступку, обусловленному внутренними признаками взрослости.

Процесс построения образа взрослости в подростковом возрасте разворачивается в виде последовательного прохождения ребенком фаз критического возраста: освоение, присвоение, реализация взрослости – как отражение динамики взаимопереходов реальной и идеальной форм.

Условиями взросления являются Встреча как пространственно-временная единица взросления, Диалог как дискурсивная единица взросления (условие демократического дискурса), Проба как деятельностная (единица субъективации в деятельности).

Феноменология взросления может быть охарактеризована через обретение зрелой идентичности. Согласно концепции Д. Марсиа, выделяются следующие стадии идентичности в подростковом возрасте:

1. Размытая идентичность характеризует подростков, не прошедших через кризис, что в дальнейшем может привести к инфантильности, неспособности строить доверительные отношения с окружающими.

2. Преждевременная идентичность характеризуется личностными выборами без столкновения с кризисами, чаще под давлением родителей или других взрослых, подростки склонны к реакциям конформизма.

3. Мораторий – нормативный кризис, ситуаций метания и поиска, преодоление ролевой диффузии, если подросток имеет возможность социального экспериментирования.

4. Зрелая идентичность формируется на основе опыта преодоления и характеризуется достижением самостоятельности, способности брать на себя ответственность за свои выборы и

поступки.

Развитие идентичности осуществляется в «Я-Ты» отношениях через диалог и отношение к Другому.

При анализе суждений подростков, проявляемых в диалогах, можно выявить три модели отношения к Другому (табл. 2).

Таблица 2

Модели отношения к Другому

Структурные компоненты толерантности	Модель 1	Модель 2	Модель 3
Эмоциональное принятие (аффективный компонент)	– мне этот человек неприятен	+ мне этот человек приятен	+ мне этот человек приятен
Понимание (когнитивный компонент)	+ я его понимаю	– я его не понимаю	+ я его не понимаю
Сотрудничество (конативный компонент)	+ я готов искать пути сотрудничества с ним	+ готов и буду с ним сотрудничать	– от сотрудничества с ним откажусь

Феноменология изменения «Я-Ты» отношений в процессе взросления множественна. Типологизируя, можно выделить три модели.

Модель 1: подростки считают, что Другого человека можно эмоционально не принимать, но понимать и искать пути сотрудничества с ним.

Модель 2: подростки уверены, что Другого человека можно эмоционально принимать, идти на сотрудничество с ним, но при этом не понимать его.

Модель 3: подростки считают, что можно эмоционально принимать Другого, понимать его, но вежливо воздерживаться от сотрудничества с ним.

Можно предположить, что подростки, достигшие идентичности, в связи с задачами взросления проявляют больше желания сотрудничать, нежели подростки, находящиеся на стадии моратория, размытой или преждевременной идентичности. Корреляционный анализ данных показал, что это не так. К сотрудничеству с Другим, несмотря на факт его непонимания, готовы подростки, чья идентичность диагностически определяется стадией «мораторий». Вероятно, это

связано с задачей преодоления ролевой диффузии, решаемой подростком на этой стадии, а также с желанием социального экспериментирования, апробирования себя в новом амплуа (но при условии эмоционального принятия Другого). Подростки, чье взросление характеризуется стадией преждевременной идентичности, отказываются от сотрудничества, хотя в диалогах констатируют факт сочувствия Другому человеку, понимания постигших его затруднений. Вероятно, это связано с зависимостью подростков от социально одобряемых моделей, навязанных взрослыми, желанием теоретически соответствовать этим моделям и страхом воплощения сотрудничества на практике в связи с ограниченными ресурсами ответственности. Для подростков со зрелой идентичностью характерно понимание Другого, готовность сотрудничать с ним, несмотря на факт его эмоционального неприятия, что характеризует достаточность ответственности за происходящее у этих подростков.

Полученные данные позволяют сделать вывод о том, что задачи воспитания необходимо решать в контексте задач социального взросления подростков, организуя новые воспитательные практики.

Интересно проанализировать феноменологию понимания подростками категории «взрослость» (табл. 3).

Таблица 3

Представления подростков о взрослости

Группа 3	Группа 2	Группа 1
• «взрослое время, когда взрослым интересно быть, тебя кто-то замечает, и ты становишься самостоятельным, уверенным» (Надя И.) • «переходный возраст в новую жизнь, новые мысли» (Артем Ж.) • «когда ребенок становится более самостоятельным, сообразительным» (Христина С.) • «самостоятельная жизнь без подсказок родителей и их помощи» (Валерия П.) • «это появление больше себя» (Илья П.) • «это понимание смысла жизни, всех трудностей, радостей жизни» (Алексей А.) • «когда человек совершает иные поступки, более серьезные» (Яна Т.) • «когда ребенок начинает думать о будущем» (Алена Б.) • «это зрелый возраст, осуществление давно задуманного» (Александр Н.)	• «изменение отношений к миру, переход из детства» (Саша Х.) • «маленькие шаги до взрослой жизни, и иметь цель в жизни» (Дарья О.) • «изменение характера, становишься заботливее к своей жизни и родным людям, становишься серьезным человеком» (Юля С.) • «когда человек начинает много думать о будущем, не играет в машинки, куклы, он серьезный и молчаливый» (Егор С.) • «когда подростки начинают думать ответственнее, начинают думать о хорошей работе, о окружающих» (Дима Р.) • «становление старше, когда все можно» (Ирина Б.) • «быть высоким, серьезным, строгим, иметь деньги» (Люба Б.) • «взросление – это никак» (Рустам Л.)	• «переход из детского во взрослый возраст, получение новейших знаний» (Alex) • «рост организма из маленького к большому» (Юра Б.) • «когда становишься здравомыслящим, более умным, но менее энергичным, менее доверчивым» (Ренат А.) • «необычное изменение человека» (Вилли Т.) • «когда происходит переходный возраст и у тебя есть любимая» (Вова Б.) • «когда заканчивают школу и идут в институт» (Наталья Т.) • «физическое и моральное созревание из мелкого возраста» (Ксения В.) • «когда можно иметь много денег, можно все покупать, все» (Анна М.) • «когда влюбляются» (Юлия Я.) • «набирание ума» (Лиля Ш.)

• «самостоятельная жизнь человека, при которой меняются большие обстоятельства» (Мария Б.) • «когда ты сам можешь делать то, что ты хочешь, ты сам принимаешь решение» (Роман Р.) • «понимание того, чего не понимал, когда был ребенком» (Света В.) • «когда человек набирается ума, учится жить самостоятельно» (Алексей Б.) • «когда человек смотрит на мир другим взглядом» (Юля С.) • «когда начинается самостоятельная жизнь, взрослый возраст» (Надя Н.) • «когда отвечаешь не только за себя» (Сергей Д.)	• «изменение взгляда и тела» (Макс Б.) • «когда дети взрослеют, узнают новые вещи, учатся им» (Валера Л.) • «когда умнеешь» (Дима Ш.) • «новое обеспечение, новые друзья и работа» (Катя С.) • «самостоятельная жизнь» (Даша М.) • «когда можешь иметь собственную работу и деньги» (Женя К.)	• «перехождение из детства во взрослый возраст» (Денис К.) • «когда ты вырастаешь и получаешь паспорт, ищешь работу, покупаешь, что захочешь, например, спиртные напитки» (Артем В.) • «быть верными, добрыми, серьезными, понимающими окружающих» (Софья Е.) • «переход из детства в юность, когда по-другому начинаешь воспринимать мир» (Полина Ш.) • «это оканчивание школы» (Дарья У.)

Анализ суждений позволяет сделать вывод о том, что для подростков группы 3 характерен образ будущей взрослости как образ «другого смыслового взгляда на мир», «большей самостоятельности и ответственности», «умения планировать на будущее». Для подростков группы 1 – атрибутивная взрослость как «имение чего-либо нового: ума, работы, денег». Для подростков с низким уровнем – как рост и другой возраст, окончание школы, другой статус. Такое сопоставление позволяет сделать вывод о том, что трансляция образа взрослости определяет характер взросления подростков, динамику социальной зрелости, следовательно, посредническая роль взрослого, несущего данный образ, «работает» (даже неявно).

Каковы же позиции педагогов в отношении взрослеющих? Где скрываются «подводные камни» посреднической роли в освоении взрослости подростком?

Вадим Л. (13 лет) в классе лидер, организатор ряда классных

дел, в конфликтных ситуациях выполняет роль «третейского судьи», может мудро помирить ребят. Педагоги отмечают умственную развитость мальчика зрелость его суждений. Но дважды у Вадима в классе складывалось трудное положение в ситуациях, связанных с неразделенной ответственностью. По его словам: «Я всегда за всех должен нести ответственность». Когда на посадку деревьев (социальная инициатива – разбить школьный парк принадлежала 9 классу) ребята из 7 класса не принесли инструменты, а саженцы деревьев нуждались в быстрой посадке. Вадим, вместо того, чтобы продолжать бесплодный разговор с группой особо активных в плане критики (по поводу недостатка инструментов) ребят класса, пошел в школу, взял у завхоза ведро и швабру, опустил саженцы в воду и молча стал обратной стороной швабры вертеть лунку в земле. Перевернув швабру, отгреб землю, поставил в лунку саженец, загреб землю шваброй. Ребята, изумленные его находчивостью, взяли оставшиеся у завхоза швабры (5 штук) и приступили к посадке. Остальные ребята класса брали освободившиеся у ребят других классов лопаты. Посадка продолжалась в полном молчании, напряженность отношений давала себя знать. И только когда один из ребят сломал швабру, Вадим подошел и сказал: «Затянулась же для нее минута молчания». Все рассмеялись, деятельность стала сопровождаться общением, отношения стабилизировались. Через два дня на радость обиженному завхозу мальчишки после урока технологии принесли новую ручку для швабры, торжественно пояснив: «Сами сделали!». Ребят с высоким уровнем социальной зрелости (группа 3) отличает способность «принять на себя», но зная эту возможность самостоятельного, инициативного, ответственного подростка педагоги предпочитают «сваливать» организационную работу на такой тип ребят, вместо того, чтобы «подтягивать» ресурсы других подростков до этого уровня.

Подростки с низким уровнем социальной зрелости (группа 1) затрудняются в рефлексии собственных поступков, нетерпимы к мнению других людей, не могут выстроить прогноз собственных действий во временном интервале (антиципация, способность предвидеть затруднена). Однажды четверо подростков из 7 класса на фасаде школы ночью написали аэрозольными красками «crazy – haus». На вопросы о том, почему это было сделано, отвечали: «чтобы повеселиться», не осознавали ответственности за совершенное. До этого трое из них были зачинщиками драки с одноклассником, который «не дал списать». Предпринятые ими начала самостоятельности: «сами разберемся», утрачивали свой смысл при оценке результатов действий, когда вина

перекладывалась на другого: «он первый начал». К сожалению, подростки с низким уровнем социальной зрелости попадают в поле внимания педагогов только тогда, когда ими совершено нечто, нарушающее привычный порядок. Педагоги реагируют реактивно, хотя психология воспитания именно этих ребят должна предполагать организованную социально-значимую деятельность – *пробу своих лучших возможностей,* сопровождающие взросление диалоги на предмет анализа проступков, поступков, встречи с интересными людьми, воплощающими достойный образ взрослости.

Относительно подростков среднего уровня социальной зрелости (группа 2) у педагогов вообще отсутствует какая бы то ни было позиция: они неосознаны как педагогические задачи, негласно считается, что с ними все «пойдет по плану», однако в критических ситуациях эти подростки могут изменить «средние позиции» и оказаться в более низких, что подтверждают данные анализа дневниковых записей, открытых для прочтения в Интернете, где обычно находится событийная ниша для таких ребят.

Мифология взросления: архетип «вечного подростка»

Известно, что инфантилизм – затянувшееся детство. Однако удлинение детства – объективный исторический процесс, который имеет важный гуманистический оттенок. Испокон веков прогрессивные силы общества выступали против так называемой ранней взрослости. Например, в «Капитале» Маркса описывается борьба английских рабочих за продление детства, против эксплуатации детского труда на капиталистических предприятиях. А если обратиться к более ранним социальным формациям, то там сроки детства были, как правило, еще короче. В наше время дети обладают правом на детство. Дать детям детство – что может быть гуманнее и достойнее этой задачи? Решение ее позволяет психологам и педагогам говорить о формировании системы «развитого детства» – и пафос этого понятия легко оценить. Современное детство удлиняется, растягивается. Оно включает и отрочество, и раннюю юность. На эти возрасты начинают распространяться особенности детского поведения. И отношение к подростку и юноше у многих взрослых все более становится прямым продолжением отношения к ребенку. Получается, что формирование системы «развитого детства» – явление неоднозначное. И этот факт не осознается педагогами и родителями. Как следствие сегодня нередко можно встретить рассуждение: прежде было лучше. Лучше потому, что дети быстро взрослели, раньше вступали в самостоятельную (производственную жизнь). И вывод, который, как правило, не формулируется впрямую, но предполагается: а, может быть, вернуться назад, к рабочему подростку 1920-х годов, не зараженному вирусом инфантилизма?

Правильному пониманию места детства в системе общественных отношений вредит распространенное представление, что все это этапы подготовки к «настоящей жизни» (тогда детство – это не жизнь). Не является ли ложной эта поза взрослого всезнания и превосходства? Не рождает ли она такого же ложного умиления (ах, детство, ах, эти трудные подростки), а вместе с тем и пренебрежения к взрослению?

Для анализа проблемы обратимся к архетипическому комплексу «вечного подростка».

Начнем рассмотрение архетипического комплекса вечного подростка (puer aeternus), оставив в стороне восторженные

дифирамбы «Внутреннему Ребенку», что столь популярно в современной психотерапии.

Пуэр (puer aeternus) – архетип, имеющий определенную смысловую форму: ресурс бессознательного, пробуждающий волевое побуждение и эмоциональную насыщенность как отдельных индивидов, так и коллективных масс. Он естественным образом пробуждается в подростковом возрасте и дальше имеет свое развитие в истории человека, семьи, народа, исторического общества.

Комплекс Пуэра – достаточно устойчивый паттерн восприятия и поведения, который может проявляться в отдельных областях жизни (лишь частично окрашивая рисунок личности, Эго) или же доминировать по своему преимуществу (подчиняя и увлекая не слишком развитое Эго), что является отдельной темой персоны – Пуэра[41].

Рассмотрим различные степени проявления и разные стороны Пуэра – «Вечного Подростка» в жизни индивидов и сообществ.

Архетип «Божественного Подростка» встречается в мифологии в образе прекрасного юноши. Большое распространение и влияние он получил в древнегреческой культуре, с ее изобилием богов – сыновей, не имевших постоянной семьи, но преданных своему окружению и матери. Это, как правило, молодые мужчины, герои, исполняющие наказы своих отцов или матерей, прекрасные жертвы – аккадо-шумерский Думмузи, скандинавский Бальдр, это (часто безбородые) поэты, охотники и воины. У них нет своей социальной системы, они ее не создают – это не цари и не отцы.

Архетип «Вечного Подростка» имеет некоторую общую территорию с архетипом Трикстера (культурного героя, хитреца, насмешника, плута, жертвы своих проделок). Он находится в причудливом сочетании зависимости и борьбы за независимость по отношению к родительским архетипам Отца и Матери. Можно предположить, что в значимых очевидных или тайных (и теневых) отношениях он будет с архетипом Сенекса (как мудрого Старца).

Среди ролевых архетипов Пуэру подобны степени Пажа и Рыцаря. Паж это пока еще потенциал развития, концентрированный, многообещающий, но неразвитый. Обычно при этом присутствует ориентация на внешние правила, инструкции или социальные отношения, в соотношении с которыми Паж является лишь субъектом их применения и воли. Рыцарь – уже динамический, развитый принцип. Активный, целенаправленный, в соответствии с характером своего принципа. Рыцарь подчинен своему идеалу без всяких сомнений и центрирован на своей цели, не будучи способным заметить что-

либо в окружающем пространстве, если это не связано с искомым им «Граалем». В его мире прежде всего существует «Я» и «Они» («хорошие и свои» или «плохие, чужие»), остальное – камни. (Так писатель Т. Пратчетт говорил про хищников, для которых мир делится на то, что можно съесть, с чем можно спариться и камни.) [42]

Если XVIII век открыл Западу ребенка (поразительным аргументом для человека русской культуры может быть портрет обнаженной четырехлетней Елизаветы Петровны, дочери Петра Первого – и это после многовекового византийского канона изображения семьи государя), то XX век определенно подарил миру культ подростка, своего рода универсальную молодежную культуру.

В настоящее время среди социальных психологов распространены декларации об инфантилизации взрослых поколений. В анропологических исследованиях полагается, что каждое новое поколение, воплощающее в себе архетип Божественного Подростка, способно принести в мир нечто новое, идею, принципы, восприятие, цели[43]. Даже ценой потери отдельных индивидов, ценой судьбы целых поколений и ценой жертв, полезных или бесполезных. Поколения, отдавшие себя этому архетипу, дают некий новый импульс (ценный, обманчивый или ложный – другой вопрос) цивилизации.

Именно в этот, подростковый и юношеский, период встречаются яркие попытки воплотить в себе самом социальные идеалы как общей культуры, так и субкультур. В современной культуре – «мифологическим» ролевым примером может быть кто угодно из личного «мифологического» или легендарного пантеона подростка. Но по его или ее образу и подобию юная личность способна выстраивать свое поведение, делать свой выбор, выковывать характер. В обычной жизни вне социальных катаклизмов у подростка немного шансов стать основной пассионарной силой в жизни общества, где социальный порядок регулируется старшими поколениями. Однако в кризисные периоды именно юное поколение способно стать движущей силой перемен и разрушений, в своем беззаветном служении некоему абстрактному идеалу в том числе. Известным примером могут служить многочисленные революционные движения XX века.

Возрождение архетипа. Личностное и социальное развитие способствует укоренению и остепенению человека. Архетип Пуэра как психологическая установка человека воспроизводится им в отношениях с младшими поколениями. Как ресурс архетип дает некий новый «наивный» взгляд на мир, инициативу и энтузиазм, своеобразный юмор, искренность и прямолинейность, честность,

но также и трикстерство, озорство, веселье.

Стоит отметить, что естественным возобновлением контакта с «вечным Пуэром» является проживание совместной жизни с детьми и подростками, собственными или уже внуками. Отсюда, в частности, мучительное желание пожилых людей «нянчиться с внуками», даже требование «родить им внуков». К старости эта связь нередко становится желаемой и радостной. Это также возможность освежить и упрочить контакт с архетипом Пуэра, уже в новых и крайне благоприятных для взрослой личности условиях. Таковы веселые и покровительствующие детским проказам деды.

Для принятия архетипа Пуэра нужно ему отчасти уподобиться. В социуме это характерно для символически «молодежных» видов деятельности: в спорте, актерском мастерстве, ремесленном и научном совершенстве, в военном деле или политике, или, иначе говоря, в профессиональных субкультурах, в которых приток молодых поколений всегда очевиден и необходим.

«Одной из самых искаженных попыток найти контакт с утерянным Пуэром можно назвать педофилию, как из роли взрослого, который уподобляется в своих действиях ребенку, предлагающему некую игру (это одна из тактик), так и из роли “пожирателя” детства – это наиболее темное проявление сценария, в котором взрослый лишь использует слабость и наивность ребенка-под-ростка»[44].

Определенной разновидностью возбуждения архетипа Пуэра способны быть импульсивные поступки, игровое поведение, случайные или нелегитимные любовные отношения, начало новых дел и предприятий.

Варианты возобновления контакта с архетипом Пуэра разнообразны, и для того, чтобы была очевидна шкала выборов при встрече того или иного явления Пуэра в социальной действительности, необходимо понимать какую-то часть его природы.

Можно анализировать архетип Пуэра не только как чистый источник, но и как архетипический комплекс, присутствующий в той или иной степени в личности многих людей. Это набор достаточно характерных черт и особенностей, позволяющих получать ресурс от архетипа. Его проявление может быть обоснованным или неуместным, адаптивным или дезадаптивным, социально благоприятным для отношений или нет, ровно также удачным для личностного развития. Это зависит от его места, времени и проявлений, в значительной степени от личного выбора, но и от внешних социальных условий среды.

Ориентация на легкие удовольствия, непосредственные впечатления без их осознавания, вне фокусировки на значимых жизненных целях способны быть как свойством отдельной личности, так и специфической характеристикой молодых городских поколений. Последние живут вне социальных катаклизмов и атмосферы жизни высших социальных слоев в спокойные времена (обычно и там они заканчиваются с молодостью). В этом смысле бытие в заметной степени способно предопределять сознание. Не только реальность, но и культура: современный культ гламура прививает поиск блестящих приключений и удовольствий, стремление к идеальной форме без осмысления и содержания. Большинство потребителей такого культурного продукта способно уйти в «мир фантазий, идеалов и грез», оформляя и закрепляя разрыв между мечтой и реальностью, характерный более для подросткового периода, нежели для деятельной молодости и тем более зрелости. Современный мир, с легкостью предлагающий уход в виртуальные вселенные, безусловно, не только дает своего рода компенсационное утешение посреди подросткового внутреннего конфликта индивида, но и предлагает остаться в этой «иллюзорной утробе» великой Майи, избегая серьезных личных вызовов и испытаний реальности. И цикл культовой эпопеи «Матрица» – предупреждение об этом.

Склонность к многочисленным необязывающим любовным связям также считается признаком незрелого отношения к партнеру, определенной инфантильности. «В этом случае Пуэр ищет в каждой женщине мать – образ совершенной женщины, все отдающей мужчине и лишенной каких-либо недостатков. Он пребывает в постоянном розыске богини-родительницы и всякий раз влюбляясь в женщину, неизбежно открывает, что предмет его страсти – обычный человек. Подобное поведение часто сопровождается жаждой романтической любви, свойственной подросткам»[45]. При преобладании условных черт Пуэра в большей степени человеку будет свойственна (в некоторой сфере жизни или по жизни в целом) некоторая наивная беспечность или идеализм, привлекающий мошенников и любителей поживиться за чужой счет. Искренность, свобода и непосредственность – это то, что подкупает в состоянии и проявлении комплекса Пуэра. Эти качества способны стать социокультурными клише определенных течений и субкультур.

Отсутствие самостоятельных социальных и этических вызовов в подростковом периоде способно как исключить вероятность связи с архетипом Пуэра (и тогда подросток приобретает готовую модель взрослого из своего ближайшего окружения), так и

оставить индивида в малоосознанном, психически застрявшем состоянии «социального овоща», неразвитого Пуэра. При этом стоит учесть, что слишком тяжелые и серьезные испытания в период становления Пуэра способны деформировать личность (направить ее к цели выживания любой ценой) вплоть до отсутствия возможности ее развития.

Образ детства: антропологические представления в психологии взросления

Общество посредством своих социальных институтов осуществляет процесс социализации, ориентируясь на тот образ ребенка, который современен и является социально желаемым для данного общества. В обществе складываются разные «образы» ребенка, определяющие соответственно и стили отношения к нему, его развитию. Образ развивающегося ребенка в общественном представлении всегда имеет по меньшей мере два измерения: 1) чем он является от природы и 2) чем он должен стать (какой личностью) в результате культурного социогенеза, какие социально-значимые ценности он должен интериоризировать (освоить).

И.С. Кон, цитируя Л. Стоуна, описал четыре таких ценностных образа:

1) *традиционный христианский взгляд,* усиленный кальвинизмом, что ребенок несет на себе печать первородного греха и его нужно спасти беспощадным подавлением его воли, требованиями беспрекословного подчинения родителям и духовным пастырям;

2) *точка зрения социально-педагогического детерминизма,* согласно которой ребенок по природе не склонен ни к добру, ни к злу, а представляет собой tabula rasa, на которой общество в лице родителей или воспитателей может написать что угодно;

3) *точка зрения природного детерминизма*, согласно которой характер и возможности ребенка предопределены до его рождения (типичный взгляд для вульгарной генетики и средневековой астрологии);

4) *утопически-гуманистический взгляд,* согласно которому ребенок рождается хорошим и добрым и портится только под влиянием общества (идея, присущая периоду романтизма, гуманистам эпохи возрождения)[46].

Каждому из этих образов соответствует определенный *стиль социализации:* идее первородного греха соответствует репрессивная педагогика, направленная на подавление природного начала в ребенке; идее социализации – педагогика формирования личности путем направленного обучения; идее природного детерминизма – психологически ориентированный

принцип развития природных задатков и ограничения отрицательных проявлений ребенка, а идее его изначальной благости – идея саморазвития, самореализации, сотрудничества. Эти образы и стили сменяют друг друга, но и сосуществуют; более того – они испытывают влияние многочисленных региональных, этнических, семейных и прочих традиций, приобретая таким образом еще большую вариативность.

Антропологические представления: образ детства, принятый в данном обществе, существенно определяет характер воспитания, а образ ребенка, который составляет важный элемент институционального контекста, имплицитно формирует отношения взаимного восприятия детей и взрослых в воспитательном процессе школы, семьи, учреждений дополнительного образования.

Складывающийся в каждой культуре «образ Ребенка» есть вариант представлений о нем, свойственных данной культуре и данному этапу исторического времени. Каждое историческое время рождало свой образ человека и, соответственно, под его влиянием – свой «образ Ребенка». Открытию детского «Я» и пониманию своеобразия детства предшествовал длительный период осознания культурно эволюционирующим взрослым человеком своего собственного «Я». На фоне постепенного осознания человечеством самого себя, своей внутренней природы пробуждается и представление о ребенке и детстве.

В психологии и педагогике существовало биологическое понимание Детства, которое установилось в науке после Г. Гроса: «Детство (в широком смысле слова) обнимает все те годы, когда человек еще не подготовлен к самостоятельной жизни, к самостоятельной борьбе за существование»[47]. Детство объявлялось периодом подготовки к самостоятельной жизни путем усвоения среднего минимума социальной традиции. В.В. Зеньковский критично замечает, что в таком понимании «основной предмет внимания ребенка лежит, таким образом, уже не в его субъективном мире, а вне его: мир, люди, история, будущее – все это внесубъективно. Основная установка детства – подготовка к самостоятельной деятельности, принимает здесь форму “приспособления”, “изучения”, “сознательного подражания”, “мечтательного настроения будущего”»[48].

В дальнейшем, гуманистической психологией и педагогикой Детство объявлялось самоценным этапом жизни: «Детство – это не подготовка к жизни, а сама жизнь»[49].

В российской педагогической энциклопедии детство определяется как «этап развития человека, предшествующий взрослости, этап интенсивного роста организма, формирования

высших психических функций»[50].

Данное определение задает некоторую контрастность, но зачастую такая контрастность детства и зрелости максимализируется взрослыми, а за точку отсчета нового этапа принимается лишь арифметика прожитых лет.

Д.В. Ольшанский в своем труде «Новая педагогическая психология», пытаясь построить и донести до читателей новое понимание Детства, размышляет: «…выстроили мы двухмерную упрощенную схему, в которой было лишь два полюса – детство и взрослость, – а переходным состояниям, той же юности, адекватного места не находилось. Судите сами. Детский возраст считается игровым, свободным от ответственности – от взрослого же ожидают высокой степени личной ответственности. От ребенка ждут послушания – от взрослого же инициативы и самостоятельности. На самом деле все упирается в одно: до определенного возраста – “низя!”, а после него – можно. Такая конкретность детства и зрелости и вызывает огромное число конфликтов – жизнь-то богаче схемы»[51].

Образ Школы неразрывно связан с образом Детства. Образ Детства в общественных и педагогических ожиданиях неявно влияет на выбор школой тех или иных воспитательных стратегий.

Исторически возрастал интерес исследователей к детству и ребенку как конструктам общественного и педагогического мышления, осмысление которых носит многоплановый характер. Важной вехой в понимании Детства стали работы Л. Демоза, который выделил в отношениях человечества к Детству шесть трансформаций; исследования Э. Дюркгейма, в которых осмыслялась взаимосвязь судьбы ребенка и общества; в исследованиях М. Мид ребенок предстал развивающимся социокультурным существом. Существенно значимы работы Ф. Дольто, Я. Корчака, А. Нейла по созданию концепции Детства как самоценного этапа. В отечественной науке значимый вклад в такое понимание внесли работы психологов И.С. Кона, А.В. Запорожца, В.В. Зеньковского, В.А. Петровского, В.П. Зинченко, педагогов К.Н. Вентцеля, Л.Н. Толстого, В.А. Сухомлинского, Ш.А. Амонашвили и др.

В большинстве психолого-педагогических исследований обычно образ ребенка не обсуждается специально, обсуждается взрослый, попавший в специфические условия образования, потому что образ ребенка обычно связывается со специфическими педагогическими задачами, исходящими не от ребенка. Как критично замечает В.А. Петровский, «Стремление одеть детство в гранитные берега жестких правил поведения – характерная черта современного “взрослого мира”. Сооружение искусственных

берегов началось в 30-е годы»[52]. Действительно, вопреки призывам выдающихся педагогов тех лет «вернуть детям детство», в общественном сознании складывались стереотипы, подменившие подлинное понимание детства и заботу о нем: «детство – этап подготовки к будущей жизни». Таким образом, отрицалась самоценность проживания эпохи Детства ребенком. Даже короткая пора оттепели 1950-1960-х годов, сбросив многие оковы общественной мысли, не затронула стереотипы отношения к Детству: все более укоренялся стереотип о Взрослом, который предугадывает жизнь ребенка наперед, а ребенку остается лишь слушаться. Опасность этих стереотипов состоит в том, что они основаны на убеждении, будто об «объекте управления» – детстве взрослые знают все. Но уверенность в таком знании иллюзорна. И.С. Кон справедливо замечал, что «вне такового осознания (осознания иллюзорности) мы действительно будем вести себя в мире детства как конкистадоры или, в лучшем случае, миссионеры».

Познание Детства затруднено как в эмпирическом пути, так и рациональном, научном. Невозможно увидеть Детство, очищенное от рефлексий взрослого осмысления. Целостное научное исследование Детства затруднено: психолог изучает закономерности психического развития ребенка, абстрагируясь от целей и способов воспитания, принятых в данной культуре; социолог, историк, демограф исследуют воздействие социальной структуры на детей, но не в состоянии учитывать особенности психофизиологии индивидуального развития; литературоведы и искусствоведы анализируют образы детства с эстетической, социальной, идеологической точек зрения, но очень редко ставят вопрос об их психологической или исторической достоверности. Значит необходим междисциплинарный синтез, позволяющий осмыслять Детство как неповторимое явление, как принципиально невоспроизводимый опыт истории.

Междисциплинарный подход к пониманию Детства делает возможным его рассмотрение в различных аспектах; обогащает научной информацией о ребенке и механизмах его личностной динамики (экзистенциальная философия), об осознании пути ребенка как выхода на вершины через трудности и преодоления (акмеология), о понимании ребенка через постижение смыслов детских поступков (герменевтика), о признании самоценности проживания эпохи детства ребенком (гуманистическая психология и педагогика), о создании гибкой открытой воспитательной системы, в которой предусмотрены зоны самоорганизации взросления (синергетика) и т. д.

Культурологи-этнографы первыми подошли к представлению

о Детстве как историческом феномене, к представлению о кризисе Детства как существенном элементе современного культурно-исторического контекста. Так, психоисторик Л. Демоз, разработавший одну из периодизаций истории детства, проиллюстрировал тезис: «детство исторично». Л. Демоз считает, что отношение к Детству в истории человечества претерпело шесть трансформаций, каждой из которых был присущ свой стиль воспитания детей. С древности и до IV века н. э. существовал «инфантицидный» стиль, который характеризовался узаконенным детоубийством и насилием над детьми. Мифологическим образом этого стиля Л. Демоз назвал образ Медеи. С IV века по XIII век в отношении к детству господствовал «бросающий» стиль (ребенка не обязательно убивать, можно отдать в монастырь и т. п.). Мифологический образ этого стиля – Гризельда, оставляющая своих детей ради доказательства любви к мужу. Периоду с XIV по XVII век присущ «амбивалентный» стиль: ребенку дозволено войти в жизнь родителей, но его самостоятельное духовное существование не признается (своеволие выколачивается как «злое начало»). XVIII век характеризуется Л. Демозом «навязчивым» стилем: взрослым присуще стремление к всеконтрольности над ребенком, его волей, мыслями, внутренним миром, поведением. С XIX до первой половины XX века – время «социализирующего» стиля, цель которого – подготовка к самостоятельной жизни. Далее приходит время «помогающего» стиля, предполагающего помощь в индивидуальном развитии, понимание взросления.

Этнограф М. Мид ввела понятия постфигуративных и кофигуративных культур, олицетворяющих критические и литические периоды в истории детства. По ее мнению, в постфигуративной культуре «прошлое взрослых оказывается будущим каждого нового поколения», а в кофигуративной культуре «опыт молодого поколения радикально отличен от опыта родителей»[53], т. е. именно такой культуре присущ разрыв событийности детско-взрослой жизни.

Д.И. Фельдштейн дал определение «пространства-времени Детства»: «Детство – это не социальный питомник, а развернутое во времени, ранжированное по плотности, структурам, формам деятельности социальное состояние, в котором взаимодействуют дети и взрослые»[54].

Действительно, Детство – феноменальное явление, и все процессы, свойственные этому периоду человеческой жизни, могут быть реализованы только при участии взрослых. Непонимание взрослыми Детства существенно затрудняет взросление. По мнению Д.И. Фельдштейна, причиной

непонимания между взрослыми и детьми является то, что ребенок на всех стадиях детства – растущий, но еще не ставший взрослым человек. Именно это «еще не…» и определяет то, что ребенок воспринимается взрослым миром как неравный субъект, который живет будущим, постепенно врастая во взрослость [там же]. И.С. Кон точно заметил: «Наше сознание сковывает само себя тисками логически неразрешимого противоречия: ребенок – это не взрослый, но раз ребенок – человек, значит это и взрослый»; «Мы требуем от ребенка, чтобы он поступал, как взрослый, и одновременно ждем от него, что он будет вести себя как ребенок. Логически несовместимое сочетание требования “взрослости” (взрослого поведения) с ожиданием “детскости” (детского поведения) – это и есть та структура, внутри которой обретает свою психологическую реальность противоречивый стереотип ребенка как “взрослого невзрослого” или “невзрослого взрослого”»[55].

Антропологические представления: образ Детства и ребенка, принятый в данном обществе, существенно определяет характер воспитания, а образ ученика, который составляет существенный элемент институционального контекста, имплицитно формирует отношения взаимного восприятия детей и педагогов в школе.

Представление об ученике в школе описывается педагогом-гуманистом Ш.А. Амонашвили так: «Считается, что у него нет ответственности в выполнении домашних заданий и нет также желания к учению. доверять ученикам не следует. Выход один: чтобы заставить их выполнять все задания, нужно проверять их постоянно». И далее он же продолжает: «В традиционных учебниках педагогики дети не шумят, их как будто и вовсе нет. Ни один учебник не говорит о том, что есть дети-шалуны, дети застенчивые, дети способные, дети-тугодумы, что у детей есть своя жизнь»[56].

А.Г. Асмолов объясняет сложившийся образ ребенка тем, что педагогика была встроена в культуру полезности и в ней преобладала ориентация на усредненного правопослушного учащегося: «Кто такой средний ученик? Мастер подгонки под наше обезличенное образование. Средний ученик рано усваивает ту истину, что шаг в сторону и в культуре полезности, и в образовании расценивается как побег. И средний ученик, подстраиваясь под административно-дисциплинарную модель воспитания и обучения, старается идти в ногу, только строем и в результате становится “средним” советским человеком»[57].

Таким образом, социально-педагогический контекст отношения к детству оказывается во многом зависящим от социокультурного контекста.

Проблема отношения взрослого сообщества (и педагогического в том числе) к Детству в трудах Я. Корчака и Ф. Дольто звучит актуально и в настоящее время.

В концепции детства Я. Корчака утверждалось признание права детей на детство. По мнению Я. Корчака, одна из самых важных проблем детства заключается в том, что в главное право ребенка – на уважение – не заложено его право быть самим собой. Важно помочь ребенку быть самим собой, перестать судить о нем только с точки зрения будущего, внушая тем самым, что сейчас он – никто: «Я ничто… Чем-то могут быть только взрослые. А вот я уже ничто чуть постарше.» Отношение взрослых к детям Корчак называл «протекционизмом», понимая под этим демонстративное покровительство детей, постоянное стремление опекать, делать все за них (так лучше). Мудрый педагог предостерегал: «Хороший ребенок. Надо остерегаться смешивать хороший с – удобным. Вежлив, послушен, хорош, удобен, а и мысли нет о том, что будет внутренне безволен и жизненно немощен». Такая позиция, считает Я. Корчак, существенно отличается от права ребенка на уважение. По мнению Симона Соловейчика, «.идея Януша Корчака известна человечеству с тех пор, как оно стало человечеством: воспитатель должен любить детей. Старо, как мир. Но и сегодня мысль Януша Корчака нуждается в защите как мысль новая, даже дерзко новая»[58]. В основе такого взгляда не умиление Детством, а понимание его.

Ф. Дольто писала, что ребенок – не будущий человек, а просто человек, обладающий свободой быть и стать, правом быть понятым и принятым другими. Для Ф. Дольто «Дети – это не “недоразвитые взрослые”, за которых мы ответственны, но человеческие существа, перед которыми мы ответственны. Мы не можем отменить смерть, многие болезни, социальные, природные катастрофы, но мы можем жить с детьми и переживать жизнь так, чтобы развитие их собственной жизни не прерывалось и не уродовалось этими воспитаниями, чтоб они становились частью школы жизни»[59].

Образ Ребенка и Детства является важной определяющей содержания и характера воспитания. Детство в гуманистической психологии и педагогике не подготовка к жизни, а сама жизнь.

Педагог должен с конструктивной целью задаваться «простым» вопросом: на какие конкретные образы ребенка и воспитания он ориентируется на практике? Пересмотр позиции учителя (с ориентацией на ребенка как сознательного индивида и на детство как социокультурное явление) корректируется следующими установками на новое восприятие ребенка:

• он натуральный, а не воображаемый;

• конкретный, а не обобщенный;

• «здесь и теперь», а не только в прошедшем времени;

• не только в сиюминутном состоянии, но и в постоянном развитии и изменении.

Действительно, от образа Детства, сложившегося в сознании взрослого, зависит качественное проживание детства, взросление. Но когда мы говорим об образе Детства в социкультурном контексте взросления, то нельзя рассуждать только об образе Детства, сложившемся во взрослом сообществе. Следуя методологии Л.С. Выготского, включавшего в понятие социальной ситуации развития и отношение ребенка к среде, необходимо рассмотреть тот образ Детства, представления о взрослении, которые складываются в среде детей.

В характеристике реальной позиции современного Детства и его отношений с взрослым миром большое значение имеют особенности социального статуса Детства в обществе и внутренние связи в самом Детстве, которые в настоящее время блокированы обществом. Как отмечает Д.Б. Эльконин, сегодняшнее детство становится развитым детством, ребенок сам инициирует взросление.

«Процесс культуроосвоения, а стало быть, и процесс психического развития с исторической необходимостью приобретает черты креативного процесса»[60].

Анализируя соотношение двух духовно-практических реальностей – мира Детства и мира Взрослости, А.Б. Орлов дифференцирует основные принципы традиционных и новых отношений между миром детства и миром взрослости[61]. *Принцип субординации:* мир детства – это часть мира взрослых, часть, не равноценная целому и подчиненная ему, его целям, его установкам и ценностям. *Принцип монологизма:* мир детства – это мир учеников и воспитанников, мир взрослых – мир учителей и воспитателей; мир детства – чистая потенция, лишенная своего собственного и ценного для взрослых содержания; мир взрослых существует, тогда как мир детства лишь взрослеет, усваивая содержание мира взрослых; содержание взаимодействия транслируется только в одном направлении – от взрослых к детям. *Принцип произвола:* мир взрослых всегда жил по своим законам и всегда навязывал эти законы миру детей; мир детства всегда был беззащитным по отношению к миру взрослых. *Принцип контроля:* мир детства всегда находился под полным контролем мира взрослых; этот контроль рассматривался как необходимый элемент процесса обучения и воспитания. *Принцип деформации:* мир детства всегда так или иначе деформирован вторжением мира взрослых.

Традиционная психология детства свою основную задачу всегда видела в изучении мира детства с целью обеспечения его ускоренного и оптимального взросления, создания научно обоснованных технологий обучения и воспитания детей. Традиционная психология детства – подлинная «креатура» мира взрослости, одно из наиболее изощренных орудий деформирования мира детства и контроля над ним[62].

Гуманистическая психология детства строится на основе новых отношений между миром Взрослых и миром Детства. *Принцип равенства:* мир детства и мир взрослости – совершенно равноправные части мира человека, их «достоинства» и «недостатки» гармонично дополняют друг друга. *Принцип диалогизма:* взаимодействие мира детства и мира взрослости должно поддерживать обоюдный суверенитет, исходить из идеи невмешательства, ненавязывания друг другу своих ценностей и законов. *Принцип свободы:* мир взрослости должен исключить все виды контроля над миром детства, предоставить ему полную свободу выбирать свой собственный путь, каким бы этот путь ни был, обеспечивая при этом лишь условия сохранения жизни и здоровья детей. *Принцип соразвития:* развитие мира детства – это процесс параллельный развитию мира взрослости. *Принцип единства*: мир детства и мир взрослости не образуют двух разграниченных миров, но составляют единый мир людей. *Принцип принятия*: особенности любого человека должны приниматься другими такими, каковы они есть, безотносительно к каким бы то ни было внешним эталонам, нормам и оценкам «взрослости» и «детскости»[63].

В соответствии с этими принципами, главная задача гуманистической психологии и педагогики – создание психолого-педагогических условий для успешной аккомодации мира Взрослости к миру Детства с целью их гармонизации и совместного продуктивного развития.

Воспитательные практики нового поколения в пространстве взросления

Психология взросления изучает и проектирует социальные ситуации развития подростка через реализацию воспитательных практик нового поколения – педагогику взросления.

Принципами конструирования воспитательных практик выступают природосообразность, культуросообразность, свободосообразность. Принцип культуросообразности раскрывается в социальном компоненте пространства взросления и получает развитие в принципе опоры на культуру. Принцип природосообразности раскрывается в психодиагностическом компоненте пространства взросления и получает развитие в принципах адаптивности, адекватности потребностям стадий взросления. Принцип свободосообразности раскрывается в пространственно-временном компоненте и получает дальнейшее развитие в принципе осознания мира, себя в мире подростком.

Практики целеполагания в воспитании

Предлагаем вам, психологи, педагоги, классные руководители, ответить для себя на вопросы: что такое цель воспитания? кто ставит цели в воспитательном процессе? как ребенок осознает цели воспитания, применяемого по отношению к нему? если цель воспитания не осознается как психологическая задача – будет ли достигнут результат?

В педагогике известно определение: цель воспитания – это мысленное предвосхищение результата воспитательной деятельности. Иными словами, цель – это модель воображаемого успеха. Такой подход к целеполаганию порождает в воспитательной практике несколько иллюзий: 1) цель всегда ставится педагогом, 2) цель как модель успеха воплощается в желаемых результатах, 3) дети принимают участие в достижении цели только на операционально-деятельностном этапе, т. е. в ходе участия в мероприятиях, запланированных для них.

Посмотрим на это сквозь призму психологии (народной психологии), потом – психологии воспитания. Народная мудрость разоблачает эти иллюзии в легендах, одна из них – «Легенда о Данко» (в образе факельщика – педагог). Факельщик определяет цель как модель воображаемого успеха, как направление к источнику положительных эмоций, он не видит задач. Народ принимает модель, но постепенно энтузиазм пропадает.

Так мы встречаемся с первым парадоксом «цели-модели»: *чем дольше совершается работа, тем меньше уверенности в успехе.*

Потому что слабеет притягательная сила модели, энергопотенциал не возобновляется, так как решение цели в задачах отсутствует, наступает опустошение. (Вспомните свое состояние к окончанию 2-й четверти учебного года.)

Второй парадокс: *видение цели-модели без видения цели-задачи опустошает действие.*

По легенде, опустошенной толпой руководит инстинкт выживания: «Данко завел нас в эти дебри, Данко должен умереть». Герой встает перед необходимостью решить задачу: нужно показать не эталон гармонии (цель – эталон), а полноценное нравственное действие, которое всегда гармонично.

В легенде это подано в виде образа: Данко вырывает свое пылающее сердце. (Вспомните альтруистичный педагогический тезис «Сердце отдаю детям».)

Третий парадокс: если при кризисе цели-модели, приводящей к опустошению действия, ударить в ту же точку, то модель

воображаемого успеха временно воссоздается с первозданной яркостью, что *не превратит ее для других в осознанную задачу.*

Окончание легенды: сердце погасло, и некто безликий предусмотрительно наступил на него, чтоб затоптать последние искры. (Вспомните эмоциональное педагогическое высказывание, часто бросаемое в отчаянии детям: «Я им все сердце отдаю, а они неблагодарные.»).

Как видите, народная мудрость давно опередила современную педагогику. И если *мы не выбираем сказки, то сказки выбирают нас.*

Вернемся к вопросам, сформулированным в начале воспитательной практики.

Кто ставит цели в воспитании? При авторитарном подходе (воспитание как формирование по социально заданному образцу) цель определяет педагог, ориентируясь на социальный заказ. При гуманистическом подходе (воспитание как актуализация нравственных качеств ребенка через выстраивание диалога) цель зарождается в межсубъектном пространстве.

Как строится эта воспитательная практика?

1-й этап: «Самоопределение». Подросткам предлагается написать в виде прилагательных ответ на вопрос: «Каким ты хочешь видеть себя в будущем, во взрослой жизни?».

2-й этап: «Коллективное определение». Подросткам предлагается поделиться на группы по 5–7 человек и распределить прилагательные по степени схожести (пример из практики: 1) отзывчивый, толерантный, дружественный; 2) здоровый, выносливый, жизнеспособный; 3) красивый, модный; 4) свободный, самостоятельный, автономный; 5) умный, конкурентоспособный, интеллектуальный, понимающий дело и др.).

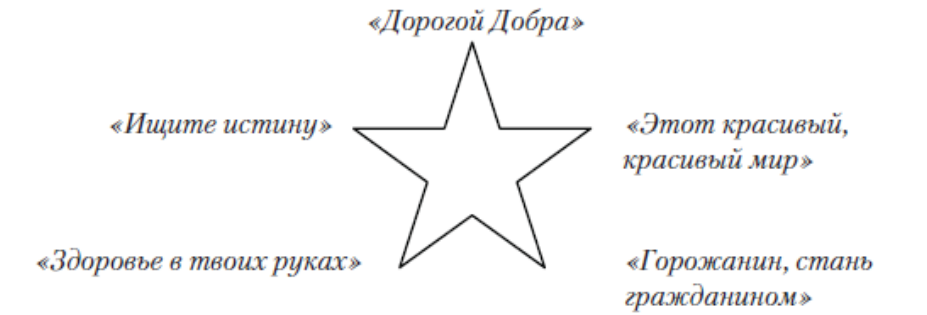
3-й этап: «Ценностное определение». Психолог, педагог изображает на доске модель общечеловеческих ценностей в виде звезды (Добро, Истина, Красота, Здоровье, Свобода) у каждого луча звезды расположены файлы-кармашки.

Ведется рассказ о том, что в разные эпохи люди обращались к разным ценностям, но именно совокупность ценностей позволяла сохраниться жизни и развиваться человечеству.

В диалоге ребятам предлагается соотнести написанные ими прилагательные как я вижу себя в будущем с общечеловеческими ценностями. При соотнесении используются прикрепленные к надписи файлы. Не соответствующие ценностям прилагательные прикрепляются отдельно. Особенно бурный диалог разворачивается вокруг прилагательного «богатый». В диалоге выясняется, что финансовое богатство – это не самоценность,

богатым можно стать путем достижения цели-ценности (например, стремясь к истине, сделать научное открытие и получить премию; культивируя достижения в определенном виде спорта, получить золото на олимпийских соревнованиях; заниматься меценатством и т. д). Посредством диалога в сознании конструируются *цели-ценности.*

4-й этап: «Коллективное проектирование целедостижения». Психолог, педагог обращается к ребятам с вопросом: «Что нужно делать, чтобы достичь поставленных целей?». В диалоге рождается мысль о том, что нужно продумать конкретные дела класса, школы. Пример из практики: ребята предложили пять программ-проектов – «Дорогой Добра», «Горожанин, стань гражданином», «Здоровье в твоих руках», «Этот красивый, красивый мир», «Ищите истину».



5-й этап: «Определение сфер ответственности». В диалоге встает вопрос о необходимости курирования кем-либо каждого проекта в процессе его воплощения. Обсуждается вопрос ответственности за результаты деятельности по достижению целей. Цель каждого проекта формулируется как задача. Пример из практики: ребята предложили такие структуры распределения ответственности – Совет Дела «Сотворчество» (инициативная группа, отвечающая за реализацию конкретного дела), Совет проекта «Содействие» (ребята, отвечающие за воплощение проекта, и привлеченные психологи, педагоги-кураторы). Совет класса «Содружество» (ребята, родители и общественные взрослые, попечители, курирующие гармоничность реализации всех проектов).

Таким образом, самоуправление в подростковых коллективах появляется на основе конкретных дел, а не остается игрой в политические выборы.

Так, цель «превращается» в осознание задачи, а предложенная нами воспитательная практика – путь разрешения поставленной в начале главы проблемы: цель – не ***для*** *детей, а* ***вместе*** *с детьми.*

Данная воспитательная практика имеет несколько «точек

бифуркации», в которых разворачиваются проблемные диалоги. Например, при обсуждении соотношения целей и ценностей вдруг кто-то из подростков кричит из зала: «А богатый, куда богатый относится?» Ребята-инициаторы целеполагания растерялись, молчат, пытались сказать, что богатым быть, иметь много денег – не цель. Голос из зала: «Пусть сейчас поднимут руку те, кто не хочет быть богатым». Руки действительно не поднялись. Тогда включился педагог: «Материальное богатство, я считаю, не самоцель. Можно стать богатым, если ты достигаешь какой-либо цели-ценности. Например, ты развивал свой интеллект, работал при этом над какой-то проблемой, совершил открытие – тебе Нобелевская премия. Или хочешь быть сильным, развиваешь свою силу, на соревновании взял тяжелый вес – тебе Кубок мира. Или ты делаешь добро людям бескорыстно, как меценат, твое богатство – людская благодарность.» Встречи в пространстве смысла всегда дополняют имеющиеся значения новыми.

Таким образом, на примере воспитательной практики *целеполагания*, можно проанализировать психосоциальные особенности традиционной постановки целей в воспитании, которая ориентировалась на внешнюю сторону (только организационно-педагогическую) воспитания, ребенок оставался объектом педагогического воздействия, мир субкультуры подростков исключался из поля внимания взрослого.

Важный тезис, который мы формулируем из вышеизложенного, предупреждая возможные ошибки «интерпретации» практики целеполагания: практика коллективного целеполагания должна не только демократизировать пространство взросления, но и способствовать выходу в субъектпорождающую позицию, тогда становится возможным быть в пространстве взросления не только как в «социальной организованности», но и как в «со-бытийной общности».

Процесс самоопределения подростков относительно целей разворачивается в четырех смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном, экзистенциальном. Самоопределения понимаются нами как поиски основания для решения задач взросления, которые разворачиваются как ситуативное *поведение*, направляемое обстоятельствами, как *социальное действие*, детерминированное локальной целью, как *рефлексия бытия* – движение в вечных вопросах и ценностях. Каждое смысловое пространство предстает как этап на пути взросления подростка. Такое осмысление *субъектогенеза, культурогенеза, антропогенеза* пространства взросления служит основанием психологии воспитания и создания воспитательных

практик нового поколения.

Далее при ознакомлении с другими воспитательными практиками будем придерживаться следующего «формата»:

1. Актуальность воспитательной практики (обоснование современности как своевременности).
2. Противоречия, решаемые воспитательной практикой.
3. Цели как прогнозируемые результаты воспитательной практики.
4. Этапы организации воспитательной практики.
5. Формы организации воспитательной практики в пространстве взросления.

Воспитательные практики законотворчества и самоуправления в пространстве взросления

Актуальность

Необходимость включенности подростков в проектирование законов собственной жизни в пространстве взросления.

Противоречия

Нежелание ограничить ресурс власти у педагогов.

Страх проявить субъектность у подростков.

Цели

Развитие субъектной позиции взрослеющих, организация диалога о законах жизни, проектирование модальностей самостоятельности, инициативности, ответственности.

Этапы организации воспитательной практики

1. Создание правового поля в пространстве взросления.
2. Реализация демократического права подростком.
3. Принятие ответственности.

Формы воспитательных практик

- Трибунарий
- Кодекс группы
- Доверенное лицо
- Нобелевская премия
- Герб органов школьного самоуправления
- Гражданин или обыватель?

Содержание воспитательной практики «Трибунарий»

«**Трибунарий**» как практика законотворчества позволяет включить подростков в проблемно-ориентированный анализ пространства взросления.

На первом этапе – **создание правового поля** – педагог,

психолог обращается к подросткам с предложением быть каждому на сборе свободным трибуном (в Греции: «трибун» – человек, оглашающий свое мнение). Расставляются четыре трибуны (стулья спинками к зрителям со знаками «+», «-», «…», «?»):

«+» – трибуна оценки достоинств и положительного в пространстве взросления (классе, группе, общественном объединении подростков),

«-» – трибуна критики,

«…» – трибуна предложений,

«?» – трибуна вопросов.

Подросткам предлагается высказаться за какой-либо трибуной. Таким образом, педагог, психолог, взрослый создает правовое поле в воспитательном пространстве – подросток получает организованную возможность проявить инициативу, оценить собственную ответственность, проанализировать самостоятельность.

На втором этапе – **реализация демократического права** – осуществляется выступление «трибунов». Каждый подросток получает право высказаться и быть услышанным. Педагоги на этом этапе получают большой материал для рефлексии (этим преодолеваются проблемы взросления в воспитании: асубкультурность, псевдодеятельность, нерефлексивность). На протяжении всего периода выступлений «трибунов» хранитель предложений ведет запись сформулированных суждений на флипчарте или в альбоме. На третьем этапе – **принятие ответственности** – хранителю предложений предоставляется слово для озвучивания написанного. Предложения еще раз систематизируются, и подросткам задается вопрос: «Кто готов отвечать за воплощение предложений по улучшению воспитательного пространства?» Определяются инициативные группы ребят – советы проектов «Сотворчество». Предложения, записанные в альбоме, можно скрепить подписями представителей инициативных групп.

Содержание воспитательной практики «Кодекс класса» («Кодекс объединения», «Кодекс группы»)

Актуальность этой формы обусловлена тем, что неосмысленность законов жизни в организации, объединении, учреждении провоцирует «инфантильные проступки» подростков, и возникает проблема дисциплины, которую педагогические сообщества склонны решать только силовыми приемами (наказание, устрашение, обращение внимания подростков на

правила внутреннего распорядка, Устава школы). Наш подход заключается в том, что все эти нормативные, регулирующие поведение подростков документы должны быть не средством устрашения, а предметом осмысления и законотворчества. Как это возможно?

На первом этапе – **создание правового поля в воспитательном пространстве** – педагог обращается к подросткам с предложением написать все права, которыми им бы хотелось обладать на данный момент времени. На этом этапе важно организовывать работу безоценочно (что бы ни писали подростки, все воспринимается педагогом как Проба). Далее педагог акцентирует внимание на том, что реализация демократических прав каждого человека закреплена и в вышестоящих документах (Декларация прав человека, Конституция Российской Федерации, Устав школы (клуба, организации)). Начинается второй этап законотворчества – **реализация демократического права** подростком. Подросткам предлагают систематизировать все права в таблице:

Желаемые права	Права по Декларации прав человека	Конституционные права гражданина	Кодекс группы (объединения, класса)

Желаемые подростком «хаотичные» права начинают им осмысляться, приобретать черты соподчинения, «от анархии к иерархии».

На основе сопоставления и осмысления всех правовых уровней появляется законотворческий документ – Кодекс объединения (класса, группы). Так взросление происходит от локально-капризного и правозначимого уровня до утверждающе-действенного уровня: «хочу вести себя так, а не иначе» (локально-капризность), «имею право вести себя так, а не иначе» (правозначимость), «реализую право, так как понимаю законность действий и ограничений» (утверждающе-действенный уровень взросления). Третий этап – **принятие ответственности** – основан на личном подписании Кодекса подростками. Кодекс хранится в объединении, классе, группе ребят как законотворческий документ, к которому они сами и обращаются в случае ненормативного поведения своего одноклассника, товарища по объединению, одноклубника. Анализ проступка производится на основании причин, почему человек, подписавший Кодекс, нарушил его. То есть взросление приобретает черты самоуправляемого процесса, основанного на триаде «замысел-реализация-рефлексия», «ценности-путь-ответственность». От

педагога такая работа требует больших энергозатрат, однако результат оправдывает ожидания. Иногда Кодекс как форма законотворчества не воспринимается особо директивными педагогами: требуя уважения к себе, они забывают о праве подростка на уважение.

Драматичное происшествие, случившееся с одним семиклассником в школе, иллюстрирует проблему «разностатусности прав взрослых и детей». У подростка с классной руководительницей произошел конфликт. Никто, кроме них двоих, не был свидетелем случившегося, поэтому разобраться в правоте и вине было сложно. Классная руководительница действовала «продуманно»: она рассказала о случившемся директору «со слезами и дрожью в голосе», ее пожалели. Директор приказала заместителю по воспитательной работе заставить мальчика извиниться, иначе за такое поведение мальчика «попросят из школы», так как «такое поведение противоречит Правилам внутреннего распорядка, которые должен соблюдать школьник». Из беседы с подростком заместителю стало ясно, что Егор себя виноватым не считал, и «тем более извиняться не собирался». Переговоры с классной руководительницей относительно «понимания ребенка» не были успешны. Страсти разгорались. Директор посчитала справедливым вызвать мальчика, его маму, классную руководительницу, заместителя по воспитательной работе в кабинет. Директор сама предложила подростку извиниться в присутствии всех, иначе (она достала и показала Правила внутреннего распорядка) будет решаться вопрос об отчислении. Егор очень волновался, он достал Кодекс (с сентября, после сборов, такой лист был у всех ребят) и сказал, что ему «знакомо только это, а это он не нарушал». Директор сказала, что «это игра, а не документ», что она может лист «сейчас уничтожить и ничего не будет». Она протянула руку за листом. Мальчишка так волновался и от волнения охрипшим голосом крикнул: «Рукописи не горят!» – и неожиданно для всех сам порвал листок, стукнул себя кулаком в грудь: «Главное, что здесь!» – и выбежал за дверь кабинета. Немая сцена. Увиденное, по всей вероятности, как-то потрясло директора, она сменила гнев на милость и попросила классную руководительницу «наладить контакт с мальчиком». И классный руководитель (надо же) быстро согласилась. Оказывается, не Правила внутреннего распорядка определяют действия, дела, поступки, деяния взрослеющего человека, а то, что принято им, что хранится в памяти как образ ценностей, что дает ощущения внутренней защищенности (несмотря на отсутствие защищенности внешней).

Содержание воспитательной практики «Доверенное лицо»

Цель: оценка потенциальных претендентов на выборную должность в совете школьного самоуправления, анализ взаимовосприятия в коллективе класса.

Решаемая проблема: при выборе кандидатов на ту или иную должность в школьном самоуправлении педагог руководствуется собственным мнением и «назначает» «детское руководство», это провоцирует латентные конфликты в подростковой среде, психологически расшатывая возможности развития ответственности, самостоятельности, инициативы.

Данная воспитательная практика позволяет проектировать возможности взросления в воспитательном пространстве.

Первый этап – **создание правового поля**.

Выберите в качестве претендента на должность в органы самоуправления (президента школы, сталкера отряда и т. п.) достойного, по вашему мнению, человека из коллектива класса. Составьте на основе личного мнения выступление о нем, подчеркивая его деловые и личностные качества. Представьте, что вы – его доверенное лицо. Ваш портрет этого человека должен быть достаточно полным, а ваша речь в качестве доверенного лица – убедительной. Для этого нужно приводить как можно больше фактов из его биографии, примеры делового подхода к решению сложных проблем, реальные случаи, в которых он проявил себя как порядочный человек, отстаивал свою гражданскую позицию.

Второй этап – **реализация демократического права**.

Выступления доверенных лиц. Выслушиваются предположения группы о том, кого из группы ребят (класса) представляло доверенное лицо. Уточняется взаимовосприятие взглядов подростков на себя относительно выступлений «доверенных лиц».

Третий этап – **принятие ответственности**.

Рефлексия. Подводятся итоги взаимовосприятия. Анализируется количество выступлений разных доверенных лиц за одного претендента. Из общего числа ребят, представленных доверенными лицами, выбирается кандидат на пост, ответственную должность.

Содержание воспитательной практики «Нобелевская премия»

Цель: организация переживания ситуации ответственности перед человечеством, работа с мечтами и фантазиями о будущем,

анализ достижений, самоуправленческое определение поощряемых и награждаемых.

Решаемая проблема: зачастую при выборе кандидатов на награждение по итогам определенного периода времени педагоги опираются лишь на собственное мнение, восприятие успешных подростков. Сами ребята лишаются возможности выразить мнение и отстоять личное право на признание. Данная воспитательная практика позволяет психологически организовать рефлексию инициатив и достижений подростков.

Первый этап – **создание правового поля**.

Педагог рассказывает о Нобелевской премии:

– Премия, ставшая символом высшего достижения в области науки, литературы была утверждена 27 ноября 1895 года шведским инженером и промышленником Альфредом Нобелем, создателем пороха и динамита. Все свое состояние он завещал израсходовать на награды ученым, литераторам, внесшим неоценимый вклад в прогресс человечества, а также общественным деятелям, способствовавшим укреплению мира и согласия между народами. В разное время лауреатами Нобелевской премии стали: Альберт Эйнштейн, создавший теорию относительности; Нильс Бор, построивший первую модель атома; Ханс Бете, объяснивший природу солнечного излучения; П.Л. Капица и Л.Д. Ландау, открывшие таинственное явление сверхтекучести; Б.Л. Пастернак, автор романа «Доктор Живаго».

Второй этап – **реализация демократического права**.

Перенесемся в будущее. Представьте, что вы – известный ученый, писатель, общественный деятель. Нобелевский комитет принял решение о присуждении вам почетной премии. Торжественное вручение премии предполагает ответное выступление лауреатов – это является давней традицией.

Проанализируйте свои достижения за определенный период времени. Выберите номинацию, по которой вы бы хотели получить премию (и, возможно, по достоинствам получите), подготовьте ваше выступление.

Предлагается последовательность, на основе которой можно строить выступление:

1. Опишите сделанное открытие, научные достижения или литературное произведение, общественное деяние.

2. Объясните, почему ваш вклад в науку, литературу или дело мира получил такую высокую оценку.

3. Выразите слова благодарности тем, кто помог вам добиться подобного результата в работе.

4. Расскажите о ваших планах на будущее.

Третий этап – **принятие ответственности**.

Лауреаты выступают. Речь каждого сопровождается аплодисментами. Участники задают вопросы лауреату. Определяется число номинантов. Анализируется справедливость принятых решений о награждении.

Рефлексия:

• Как отношение к самому себе влияет на отношение к другим людям?

• Легко ли было обнаружить в себе какие-нибудь положительные черты, способности, достоинства? Сообщать о достоинствах присутствующим? Выслушивать оценку? Выдерживать конкуренцию номинантов?

Содержание воспитательной практики «Герб органов школьного самоуправления»

Цель: осмысление важных событий организации самоуправления, анализ атрибутов законотворческих инициатив в пространстве взросления.

Первый этап.

Фабула: Рано или поздно люди задумываются над своей жизнью «Что я делаю с моей жизнью? Слепо иду за руководящими указаниями или сам управляю направлением своей жизни?»

Нарисуйте контур герба:

Осветите в рисунке герба некоторые события:

1) достижение или событие, которые вы считаете самыми значимыми в школе, объединении, классе;

2) событие, которое помогло созданию самоуправления и реализации ваших инициатив;

3) предмет, явление, при помощи которого школьное самоуправление, реализацию ваших инициатив можно сделать счастливым;

4) лица, которые внесли существенный вклад в развитие самоуправления, создание и реализацию социальных инициатив.

Второй этап.

Творческая деятельность в изображении герба. Коллективная, групповая работа. Согласование прав и взглядов на герб. Обсуждение в группах.

Третий этап.

Рефлексия атрибутов законотворческих инициатив в пространстве взросления.

Содержание воспитательной практики «Гражданин или обыватель?»

Цель: осмысление отличительных особенностей социальных позиций гражданина и обывателя.

Первый этап – **создание правового поля**.

Фабула: философ Аристотель утверждал, что государство может быть совершенным, если его люди обладают чертами гражданина.

Каждый попробует разобраться в себе:

а) какие признаки гражданина я нахожу в себе?

б) какие черты обывателя я нахожу в себе?

Второй этап – **реализация демократического права**.

Организация работы в группах. Коллективное обсуждение.

Для ответов и анализа суждений можно составить таблицу:

Признаки гражданина	Черты обывателя

Третий этап – **принятие ответственности**.

Ребятам предлагается аргументировать принципиальное различие между жизненной позицией гражданина и обывателя, определить собственный выбор.

Практики воспитательных событий как формы инициирования взросления

Актуальность

Необходимость реализации инициационных форм социального взросления в воспитательном пространстве.

Противоречие

Мероприятийный подход к воспитанию.

Событийный подход к воспитанию.

Цель

Конструирование отношений «мир детства-мир взрослости» в со-бытии (событие как переход к со-бытию).

Этапы организации воспитательной практики

1. Актуализация субъектного опыта взрослого и подростка.

2. «Резонансное» согласование субъективностей подростка и взрослого во встрече смыслов.

1-й этап «Встречи». Задача взрослого (психолога, педагога) на данном этапе «встречи» – войти в состояние переживания подростка.

2-й этап «Встречи». Задача – организация взаимодействия, направленного на освоение деятельности, приводящее к ситуации утверждения во взрослости.

3-й этап «Встречи». Принятие другодоминантности, изменение отношения «реальное-возможное» в сознании подростка.

3. Самоопределение подростка в со-бытии. (Взрослый стал для подростка значимым другим, в нем он отражается как субъект. Подросток стал значимым другим для взрослого-педагога, так как он вложил в него труд своей субъективности.)

Формы воспитательных практик

• Событийная игра «Полеты Питера Пэна»

• Событийная интермедия «Конфликты и школа»

• Событийная тематическая площадка «Пространство-время

Детства как Школа взросления»

• Педагогическая мастерская «Роза Парацельса» и др.

«Событие – это совпадение двух планов жизни – внутренне-замысленного и реально-исторического – есть чудо. Чудо как «удивление явившемуся, происходящему»[64]. В этом смысле переход от наличного к совершенному есть событие. Событие вовсе необязательно связано с грандиозным переломом «объективной реальности», но его обязательным структурным элементом является необходимость перехода из одного в другой тип движения жизни. Имеется в виду ситуация, в которой проявляется недостаточность наличного функционирования. Но полнота структуры события задается не самим переходом «наличное – иное», а особой осмысленностью, идеей этого перехода.

Содержание воспитательной практики – событийная игра «Полеты Питера Пэна»

Проблема, разрешаемая в ходе со-бытия «Полеты Питера Пэна»: учителя-предметники жалуются на инфантильность детей в отношении подготовки к урокам, дети считают, что имеющихся знаний достаточно для взрослой жизни, что главное – понимание их мира.

Цель: конструирование отношений «мир детства-мир взрослости» в со-бытии.

Первый этап.

Событие начинается со вступительного слова психолога, ведущего «Полеты Питера Пэна»:

– Жил-был мальчик Питер Пэн. Он не хотел взрослеть и однажды решил улететь подальше от взрослых. Когда мы находимся в детском периоде жизни, то поскорее хотим стать взрослыми, а повзрослев, мы мысленно возвращаемся в детство. Сегодня мы совершим перелет из одного мира в другой (каждый из своей точки).

Далее педагоги (преподаватели предметов) и ребята делятся на две команды: «Взрослые» и «Дети». Из программы школьного курса по разным предметам задаются вопросы командам. Каждая команда может выбрать отвечающего из другой команды. К каждому вопросу поочередно даются пять подсказок. Дать ответ можно только один раз. Если ответ дается представителем команды с первой подсказки – пять баллов, со второй – четыре балла и т. д. Начинается игра.

Наблюдая за развитием событий в реалиях, можно заключить, что педагоги дают правильные ответы на вопросы из «своей» (предметной) области. Каждый из них начинает переживать Встречу как со-бытие с подростком – равноценным человеком.

В ходе этого момента со-бытийной формы можно наблюдать первый этап Встречи (педагоги входят в состояние переживания ребенка, общение разворачивается на экзистенциальном уровне).

Подростки начинают реализовывать чувство взрослости, осуществляя экспансию «предметных» территорий, иногда раньше времени озвучивая ответ за взрослых, идентифицируя себя с отвечающим игроком из команды взрослых, встречая в со-бытии «идеальный образ взрослости».

Второй этап.

Далее объявляется «стоп-игра», начинается «разбор полетов». Подсчитываются баллы каждой команды. Ведущий спрашивает о «полетах» детей у взрослых-педагогов, а о «полетах» педагогов – у детей. Взрослые сообщают, что ответы детей отличались быстротой реакции, непосредственностью, отсутствием боязни ошибиться, ориентацией по двум первым подсказкам. Дети сообщают о взрослых-педагогах, что они используют больше подсказок, дольше думают, каждый из них отвечает на вопрос, относящийся к преподаваемому предмету. Ведущий предлагает изменить состав команд, сделать его **со-вместным** (в каждой команде – и взрослые и дети). Команды выбирают делегатов по обмену. Со-бытийная игра продолжается во втором раунде в сменном составе команд.

В ходе этого момента со-бытийной формы разворачивается второй этап Встречи (педагоги организуют взаимодействие, направленное на освоение деятельности, приводящее к ситуации успеха, ребенок начинает переживать свои потенциальные возможности и значимость взрослого-педагога).

По окончании второго раунда вновь происходит «разбор полетов». Ведущий просит ответить на вопрос: «Как работалось совместно»?

Обычно, как показывает наша практика реализации этой событийной формы, дети и педагоги отзываются друг о друге позитивно, каждое сообщество осознает, что другое сообщество в чем-то его дополняет.

Реализуется следующий этап Встречи – создается эмоциональное поле как принятие другодоминантности.

Далее состояние со-бытийной общности организует самоопределение. Взрослый становится для ребенка значимым другим, в нем он отражается как субъект, ребенок становится значимым другим для педагога, так как педагог вложил в ребенка

труд своей субъективности.

Если взрослые правят детьми, а не живут с ними общей жизнью, зависть будет превращать детскую мечту о мире в мечту о власти в мире. Этот самообман удерживает детей в иллюзиях взросления. Они не перерастают Питера Пэна, они не отпускают летающего мальчика на волю, сохранив в своей душе все его бесценные качества, они расчетливо и хладнокровно убивают лучшего друга и делают это во имя тех ценностей, над которыми он учил их смеяться. Реальность слишком быстро вытесняет образ Питера Пэна более «практичной» мечтой о времени, когда, повзрослев, можно будет делать «что хочешь». Событийные формы позволяют инициировать взросление подростка.

Содержание воспитательной практики – событийная интермедия «Конфликты и школа»

Цель: осмысление происходящих в школе событий, развитие взаимоотношений мира детства и мира взрослости. Участники: педагоги, подростки, родители, психолог-эксперт. Ведущим может быть педагог или старшеклассник.

На первом этапе – **актуализация субъектного опыта педагога и подростка** – участникам задаются вопросы: «Как вы считаете, почему возникают конфликты? По-вашему, помогают конфликты в жизни, взрослении или нет? Есть у вас положительный жизненный опыт разрешения конфликтов?» Ведущий просит участников поделиться своим жизненным опытом в разрешении конфликтов. Рассказ о произошедшем в школьные годы конфликте ведется до момента разрешения конфликта – «стоп-кадр».

На втором этапе – **резонансное согласование субъективностей подростка и взрослого** – ведущий предлагает аудитории поделиться своим мнением об услышанном и предложить свои способы разрешения конфликта. Выслушивается мнение и отношение к ситуации взрослых и мнение и отношение к ситуации детей. Затем данную историю комментирует экспертная группа и предлагает свои советы по разрешению конфликта. Для подростка на этом этапе решается важная задача – принятие другодоминантности, изменение отношения «реальное-возможное» в сознании. Начинается третий этап событийной формы – **самоопределение подростка в со-бытии**: взрослый в данной ситуации стал для подростка значимым другим («он тоже переживал похожие конфликты в процессе взросления»), подросток стал значимым другим для педагога-

взрослого, так как педагог вложил в жизненный опыт подростка труд своей субъективности (поучительный рассказ о разрешении конфликта в период взросления).

Содержание воспитательной практики – событийная мастерская «Роза Парацельса»

Событийная форма Педагогическая мастерская «Роза Парацельса: отношения учителя и ученика» (основанная на литературном произведении Х. Борхеса «Роза Парацельса») разработана в процессе эксперимента студенткой IV курса Удмуртского государственного университета Еленой Шехец при выполнении дипломной работы «Педагогическое проектирование воспитательных событий как форм инициирования взросления». В исследовании сформулирован вывод о необходимости организации не только взросления подростков, но и профессионального взросления педагогов, так как отсутствие отношения к подростку, желания взаимодействовать с ним приводит к «профессиональному аутизму». Цель педагогической мастерской: развитие ценностных отношений педагога к воспитаннику, инициирование смыслов педагогической деятельности.

Ход мастерской: на первом этапе – **актуализация субъектного опыта педагога** – организатор мастерской предлагает педагогам вспомнить эпизоды из своего школьного детства, как положительные, так и отрицательные, связанные с их отношениями с учителями. Затем предлагается по желанию озвучить свои воспоминания, содержание, чувства, переживания, влияние этого эпизода на взрослую жизнь.

На втором этапе – **резонансное согласование субъективностей** – участникам событийной мастерской предлагается прочитать рассказ Х. Борхеса «Роза Парацельса», раскрывающий отношение автора как педагога к ученику и часу ученичества. Педагоги, читая рассказ, решают для себя задачу принятия другодоминантности, изменение отношения «реальное-возможное» в проектировании модальностей взросления.

На третьем этапе – **самоопределение в со-бытии** – участники событийной мастерской делятся на две группы, в зависимости от мнения, состоялся час ученичества или не состоялся. Каждая группа должна цитатами из текста доказать свою точку зрения. После диалога задачи мастерской сосредоточиваются на выявлении смыслов деятельности педагога: кто несет ответственность за организацию «часа ученичества».

Таким образом, данные формы являются способом проектирования модальностей взросления (ответственности, инициативности, самостоятельности) в воспитательной практике[65].

Концептуальные основания событийных форм воспитания

Событие трактуется в культурно-исторической концепции развития (Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) как специфика бытия идеальной формы. Понимание концептуальных оснований события дает взрослому осмысление того, как подростку может быть явлен идеальный образ взрослости через организацию воспитательного события, которое по своей психологической и педагогической сути может быть формой инициирования взросления. «Порождать событийность – выделять и являть – это и значит организовывать, придавать форму, т. е. превращать поведение в “произведение”» (Б.Д. Эльконин[66]).

Для начала обратимся к понятию идеальной формы. Идеальная форма – это то, существование чего есть рождение или возрождение, наличие чего есть про-явленность.

С одной стороны, событие невозможно без со-бытия, которое трактуется как уникальная внутренне противоречивая общность двух людей. С другой стороны, со-бытие, как общность и взаимность, не «есть», не бытие, а именно акт, становление, т. е. событие. Событие нарушает естественный ход бытия и связано с переходом в другую реальность (переход через границы «семантического поля»). То есть событие – это культуропорождающее действие. Следовательно, воспитание необходимо рассматривать не только как культуроосвоительную практику (освоение взрослости), но и культуропорождающую практику.

В воспитании созидание со-бытия начинается с позиции открытости взрослого ребенку в деятельности, общении и отношениях. Осваивая взрослость, ребенок начинает применять к себе те формы деятельности, общения, отношений, которые взрослые применяют к нему. Подлинная бытийная общность предполагает, несмотря на препятствия, выход за рамки самого себя и понимание (постижение) личности другого, а также чувство ответственности, которое включает в себя и Я, и Ты, и Мы. Взрослый становится для ребенка значимым другим, в нем он отражается как субъект. Ребенок становится значимым другим для педагога, так как педагог вложил в ребенка труд своей

субъективности.

Реализация принципа событийности в воспитательном пространстве предполагает наличие в жизни детей ярких, эмоционально насыщенных, незабываемых дел. В таком воспитательном пространстве «Детство – не подготовка к жизни, а сама жизнь» (Ф. Дольто[67]).

События – это не только те дела, которые включены в план воспитательной работы. События рождаются спонтанно, они вызваны к необходимости самой жизнью. Событие – это свершение, которое развивает эмоциональное отношение к происходящему.

Практики педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком

Актуальность

Необходимость «трансляции» образа взрослости и осуществления посредничества в освоении, реализации взрослости подростком.

Противоречие

Ситуативное реагирование воспитания на социальные проблемы взросления.

Прогностическая работа с проблемами взросления[68].

Этапы

1. Этюд (анонсирование вариантов взросления).
2. Экспликация (усиление переживаний).
3. Рефлексия (прогноз разрешения проблемы).

Опасность подросткового периода в том, что желание подростка быть взрослым иногда фиксируется только на атрибутивных моментах (курение, физическая сила, вседозволенность и власть над другими, ранний секс, личное авто и т. п.) – это иллюзорное взросление. Подростковый ум есть по существу ум моратория – психологической стадии между детством и взрослостью, между моралью, уже усвоенной ребенком, и этикой, которую еще предстоит развить взрослому, в этом процессе необходима педагогическая поддержка.

Формы

1. «Синема-Академия» (варианты этой формы: Городская киноакадемия, Школьная киноакадемия).
2. Классный кинозал.
3. Киноклуб.

«Синема-Академия» – это прецедент для совместности подростков и взрослых, направленный на поиск общих социальных смыслов, предупреждение возможных ошибок взросления, прогнозирование вариантов взросления, поиск

отождествления или неотождествления подростком себя в зеркале жизненных сюжетов. В «Синема-Академии» реализуется педагогическая поддержка самоопределения подростка в вариантах взросления. Такие варианты взросления представлены в фильмах:

• «Спасите наши души» (режиссер И. Авраменко) – *зеркало атрибутов взросления*

• «Невидимые дети» (режиссеры Э. Кустурица, С. Ли, Р. Скотт, К. Лунд, С. Венерузо) – *зеркало для взрослых: политиков, представителей системы социальной защиты, педагогов, родителей*

• «Заплати другому» (режиссер М. Ледер) – *зеркало для взрослеющих альтруистов*

• «Парниковый эффект» (режиссер В. Ахадов) – *зеркало для взрослеющих нигилистов*

• «Аврора» (режиссер О. Байрак) – *зеркало трагичного взросления*

• «18 лун» (режиссер И. Исламгулов) – *зеркало взросления через трудности межличностного выбора*

• «Итальянец» (режиссер А. Кравчук) – *зеркало взросления вне семьи*

• «Поклонник» (режиссер Н. Лебедев) – *зеркало детско-родительских отношений в процессе взросления*

• «Город без солнца» (режиссер С. Потемкин) – *зеркало прогноза «взросления» в наркотической зависимости*

• «Точка» (режиссер Ю. Мороз) – *зеркало для пытающихся быстро «повзрослеть» девочек*

• «Сволочи» (режиссер А. Атанесян) – *зеркало гражданского взросления мальчиков*

• «К вам пришел ангел» (режиссер Н. Глинский) – *зеркало драмы взросления в «идеальной реальности» – секте и социальной реальности – жизни*

• «Собака Павлова» (режиссеры А. Учитель, К. Шагалова) – *зеркало условного взросления*

• «Республика ШКИД» (режиссер Г. Полока) – *зеркало истории взросления*

• «Из 13 в 30» (режиссер Г. Витлин) – *зеркало иллюзий подростков о взрослой жизни*

• «Питер Пэн» (режиссеры Р. Форд, Л. Фишер) – *зеркало отношений мира Детства и мира Взрослости*

«Синема-Академия» как форма педагогической поддержки представляет возможность развивать ценностные отношения через воплощение в сознании подростка нового образа (в данном

случае образа взрослости, который транслирует взрослый – педагог, психолог при посреднической функции).

Как строится практика поддержки взросления подростка? На этапе «этюда» – анонсирование вариантов взросления – педагог излагает анонс фильма (это можно сделать в виде стихотворения, афоризма, письма пережившего аналогичную проблему человека, отзыва предыдущих зрителей о фильме). В анонсе должна сквозить недосказанность, неисчерпанность, для инициации ценностного отношения подростков.

На этапе этюда акцентируется внимание на социальных проблемах взросления, проживаемых героями фильма. Далее следует просмотр фильма. Этап «экспликации» (от латинского – «усиление») предполагает актуализацию переживаний посредством формулировки вопросов о социальной проблематике фильма, что и составляет суть посредничества в освоении взрослости подростком.

Этап *рефлексии* направлен на осознание подростком собственной позиции по отношению к данной проблеме. На этапе рефлексии в ходе групповой проблемной работы происходит поиск вариантов решения проблемы не только в дальнем действии (по отношению к героям фильма и абстрактным прототипам героев), а в близкодействии (по отношению к конкретным людям, живущим рядом, по отношению к ближайшему социуму: своему городу, классу, сообществу дома, района, города).

Содержание воспитательной практики – педагогическая поддержка взросления в работе по фильму «Спасите наши души»

Этюд

Я – скульптор, моя мастерская – класс,
Щеки горят, челки отброшены…
Десятками пар ушей и глаз
Уставились на меня сейчас
Будущие эйнштейны и ломоносовы.
И, словно ваятель на влажной глине,
Словом оставлю нужный след.
Ошиблась рука – и вместо линии,
Правильной и незаменимой,
Уродливый шрам на много лет.
Но как ни старайся, как ни трудись —

Вряд ли достигнешь цели конечной:
Необожженными входят в жизнь
Глиняные мои человечки.

(Д.Г. Левитес. Отлучение)

• Как вы думаете, сколько раз нужно обжечься человеку, чтобы повзрослеть?

Сюжет фильма. Главные действующие лица фильма – 13-летние подростки Зина и Миша, живущие в небольшом провинциальном городке. Сложности, с которыми они сталкиваются дома, однажды толкают их на воровство. Что такое нравственный закон в жизни? Что в современном мире значат деньги? Правда ли, что «чем больше взрослею, тем больше имею»? Просмотр фильма.

Экспликация

• К кому обращено название фильма «SOS – спасите наши души»? Чьи души нужно спасать?

• Что побуждает Зину украсть деньги из дома в первый раз, ведь она это делает не для себя?

• Почему Зине нравится Миша, а не другие сверстники? Можно ли заключить, что мотоцикл, который имеет Миша – это атрибут взрослости? И почему Зине легко совершить кражу денег для ремонта Мишиного мотоцикла как сохранения атрибута взрослости?

• Что позволяет подросткам совершать дальнейшие кражи барсеток из стоящих машин?

• Почему они принимают решение тратить деньги только на себя? И справедливо ли утверждение Зины о том, что «дети должны заботиться о своем будущем, чтобы потом позаботиться о своих детях, а родители-взрослые должны заботиться о себе сами»?

• Что побуждает их отдать деньги на операцию больной девочке-соседке?

• Почему при таком нравственном отношении к близкому больному, они шантажируют больного мальчика, сидящего в машине с барсеткой своего отца?

• Где и когда человек переходит ту грань, за которой утрачивается нравственное отношение?

• Можно ли сказать, что сработал закон социальной справедливости, и подростки превратились из воров в обкрадываемых отцом испуганного ими мальчика?

• Почему при словах своего сына: «Папа, а ты купишь мне

такой же мотоцикл, когда я вырасту?» – криминальный авторитет останавливает «разборку» с Мишей и Зиной, выбрасывая собранные ими для него деньги в реку?

Рефлексия

• На какие атрибуты взрослости, по-вашему, ориентируются современные подростки (сотовый телефон, курение, физическая сила и т. п.)?

• Почему для подростков так важны атрибуты в проявлении своей взрослости?

• Можно ли как-то по-другому проявлять взрослость? Как?

• Почему нельзя преступать нравственный закон для достижения внешних атрибутов взросления (ролики, мобильный телефон, мотоцикл)?

• А если взрослеть не только внешне, но и внутренне, какие из нравственных качеств человека могут составить «конкуренцию» внешним атрибутам взрослости»?

• Можете ли вы описать, как изменялись лично ваши атрибуты взросления с возрастом: 10, 12, 14 лет?

• Оглянитесь вокруг: кто-нибудь сигналит ««SOS – спасите наши души»? Что вы можете для них сделать?

Таким образом, педагог опосредует переживание проблем взросления подростками, прогнозирует вместе с ними варианты взросления, что позволяет предупредить асоциальные варианты (это отличает педагогическое прогнозирование от ситуативного реагирования).

Содержание воспитательной практики – педагогическая поддержка взросления в работе по фильму «Точка»

Этюд

Анонс: «Один учитель призвал своих учеников и показал им лист чистой бумаги, в середине которого стояла черная точка.

– Что вы здесь видите? – спросил старец.

– Точку, – ответил один.

– Черную точку, – подтвердил второй.

– Жирную черную точку, – уточнил третий.

И тогда учитель заплакал. Удивились ученики:

– Скажи нам, отче, о чем ты так горько плачешь?

– Я плачу о том, что все мои ученики увидели только черную точку, и никто из них не заметил чистого белого листа» (притча).

Сюжет фильма. Волею судьбы три девочки оказываются проститутками на панели. У каждой из них своя цель, но общая

ситуация. Что приводит девчонок на панель? Что такое «Точка» – черное на белом или белое вокруг черного? Просмотр фильма.

Экспликация

• В чем смысл названия фильма – «Точка»?

• Это точка в судьбе девочек? Точка в человеческих отношениях? Точка как место продажной любви?

• Что «белого» вокруг «черной» точки видится вам?

• Что толкает девочек на занятие проституцией?

• Какие могут быть мотивы у современных подростков для занятия проституцией: стремление к финансовому самоутверждению, любопытство, желание выглядеть взрослым?

• Почему Даша решает открыть свою точку? Чем она за это расплачивается?

• Почему она крадет деньги у подруги для открытия точки?

• Как это влияет на отношения подруг?

• Почему милиция «покрывает» точки проституток?

• Как общество может предупреждать распространение проституции?

Рефлексия

• У каждой из девочек фильма «Точка» разные жизненные цели. Оправдывает ли такое средство, как проституция, достижение этих целей? Выразите личное мнение.

• Как вы полагаете, каковы социальные последствия занятий проституцией?

• Что бы вы сделали для предупреждения распространения проституции, если бы были политиком, специалистом правоохранительных органов, специалистом медицинской, социальной службы?

• В статье 34 Конвенции ООН о правах ребенка зафиксировано, что «государства-участники обязуются защищать ребенка от всех форм сексуальной эксплуатации и сексуального совращения». Реализуется ли это положение в России, в вашем городе?

• Как уберечь от «продажной любви» девочек-подростков, желающих быстро проявить свою «взрослость»?

Таким образом, посредством Диалога как дискурсивной единицы взросления, осуществляется педагогическая поддержка самоопределения взрослеющих девочек и мальчиков.

Осуществление педагогической поддержки взросления необходимо и в детско-родительских отношениях (особенно это актуально в современный период, когда дети взрослеют в неполных семьях).

Содержание воспитательной практики – педагогическая поддержка взросления в работе по фильму «Поклонник»

Этюд
Анонс:

– Если ты остался дома
Без родителей один,
Предложить тебе могу я интересную игру.
…Что получится, узнаешь,
Когда *взрослые* придут.

(Остер Г. Вредные советы)

Сюжет фильма. Отец 13-летней Лены ушел от ее мамы к молодой красивой любовнице. И Лена в ответ на предательство отца решила показать, что они с мамой прекрасно проживут и вдвоем, ведь Лена «уже взрослая». Она устраивается на работу – разносить вечерами почту. В почтовом отделении только и разговоров, что о серийном убийце. Кто-то кладет в почтальонскую сумку Лене сладости, помогает ей втайне разносить почту. Она верит, что ее опекает убийца, наводящий ужас на остальных. Лена стремится сделать опасного опекуна своим орудием в борьбе с отцовской пассией. Но она даже не подозревает, как легко сама может оказаться на месте жертвы. Фильм о детской доверчивости и взрослом доверии к людям. Просмотр фильма.

Экспликация

• Роль взрослой, которую приняла на себя Лена, это вынужденная роль? Это следствие того, что Ленина мама не способна ни на что, кроме как оплакивать свою судьбу или это протест против отца?

• Как смещаются фантазии и реальность в жизни взрослеющей Лены?

• Как вы считаете, кто был настоящим «опекуном» Лены – маньяк, орудующий в микрорайоне, или отец?

• Какую роль в принятии Леной решений играет подростковый максимализм? Почему Лена не может простить отца?

• Как изменяются отношения отца и дочери по сюжету фильма?

• Что в этих отношениях всегда остается постоянным? Кто он,

Поклонник?

• Так кто все-таки отец Лены – «предатель», как Лена называет его в начале, или надежный защитник?

Рефлексия

• Характерно ли для вас стремление к независимости от родителей? В чем это проявляется в процессе взросления?

• Почему, говоря словами из песни, «родителям хочется, чтобы мы оставались детьми»?

• Представьте, что сегодня День родителей. Какое благодарственное письмо или открытку вы бы им написали?

Таким образом, педагогическая поддержка позволяет транслировать культурный образ взрослости и прогностично работать в поле вариантов взросления.

Содержание воспитательной практики – тематическая площадка «Диалог Мира Детства и Мира Взрослости»

Тематическая площадка организуется как форма рождения новых смыслов бытия. Организация тематической площадки состоит из трех этапов: актуализация проблемы (озвучивание темы площадки с инициацией диалога); дискуссия по теме (представление опыта деятельности, выражение личных позиций, дискуссионирование); резолюция по теме (осмысление результатов дискуссии, формулирование решения тематической площадки, разработка локального документа). К работе на тематической площадке и диалогу с подростками обязательно приглашаются *«разноинституциональные люди»:* представители власти, общественности, педагоги, профессионалы разных областей, ветераны, общественники и др.

В качестве примера охарактеризуем серию тематических площадок. Полностью материалы площадки опубликованы в книге[69].

Тематическая площадка

«Пространство-время Детства как Школа взросления»

Уважаемые коллеги, друзья!

На тематической площадке мы обращаемся к образу Маленького принца как к обобщенному Образу Детства. Именно поэтому в работе площадки используются метафоры.

Пространство-время Детства – это не социальный питомник, а сообщество детей и доверенных лиц взрослого мира. От позиции взрослого зависит качественное проживание Детства, взросление.

* Ключевые проблемы площадки – социальное участие взрослых (педагогов, родителей, представителей власти, общественности) в жизни детей, содействие взрослению через поддержку социальных инициатив.

* Метафора площадки – *«Друзья, готовые нам на помощь, находятся быстро. Куда труднее заслужить друзей, которые ждут помощи от нас»* (А. Экзюпери. Письма Леону Верту).

Содержание тематической площадки

– 1 -

Взрослые и дети: проблема понимания Другого в социальной деятельности

1. Актуализация

«Ты – Человек, и в тебе я узнаю всех людей. Ты никогда нас прежде не видел, но сразу признал. И я тоже узнаю тебя в каждом человеке» (А. Экзюпери. Письма Леону Верту).

2. Дискуссия

Опыт представляют:

1) Намитова Лада (представляется опыт реализации программ совместной деятельности детей и взрослых. Анализируется организация взросления через взаимодействие детей и взрослых в Детской общественной организации).

2) Сосунов Валерий Кириллович, директор школы № 66 г. Ижевска – «Школа как событийная общность детей и взрослых» (представляется опыт конструирования общности детей и взрослых через организацию событий).

3) Прозоров Александр Семенович, заместитель Главы Администрации г. Ижевска по социальным вопросам – «Поддержка городскими властями детских и молодежных инициатив» (поднимается проблема финансирования социальных проектов, их актуальности для города, вопрос создания Детского парламента).

3. Резолюция площадки

Разрабатывается положение о социальном партнерстве для реализации проекта «Пространство-время Детства как Школа взросления».

– 2 -

Ценностная направленность детских инициатив и их социальная полезность

1. **Актуализация**

«– Я пишу на бумажке сколько у меня звезд. Потом кладу эту бумажку в ящик и запираю его на ключ, – сказал деловой человек.

– И все? – подумал Маленький принц. – У меня есть цветок, и я каждое утро его поливаю. У меня есть три вулкана, я каждую неделю их прочищаю, и потухший тоже. И моим вулканам, и моему цветку полезно, что я ими владею. А звездам от тебя нет никакой

пользы» (А. Экзюпери. Маленький принц).

2. **Дискуссия**

Опыт представляют:

1) Мотырева Надежда Борисовна, методист Дворца детско-юношеского творчества, руководитель клуба международной дружбы – «Ценностные ориентации детского общественного движения “Содружество”» (анализируется опыт организации воспитания на идеях культуры мира).

2) Машковцев Сергей, Остяков Александр, члены общестенного отряда «Дорога добра» – «Общественная полезность в социальных инициативах Детства» (демонстрация фильма о социальной деятельности подростков, анализ опыта взросления в реализации социальных инициатив).

3) Кудряшова Ирина Игоревна, член детской общественной организации «Родники» – «Возрождение отечественной традиции благотворительности в деятельности ДОО» (представляется опыт организации социально значимой деятельности в общественной организации).

3. **Резолюция площадки**

Принимается решение о разработке необходимых для разных социальных пространств города социальных проектов, обсуждается проблема «социальной пустоты» ниш воспитательного пространства, принимается коллегиальное решение о разработке содержания деятельности в этих нишах и издания сборника методических материалов межинституционального характера.

Свобода и ответственность в реализации социальных инициатив: взгляд через призму взросления

1. **Актуализация**

«– Если ты будешь умницей, я дам тебе веревку, чтобы днем привязывать барашка.

– Привязывать? Для чего это?

– Но ведь если ты его не привяжешь, он забредет неведомо куда и потеряется.

– Да куда же он пойдет? – Маленький принц рассмеялся.

– Мало ли куда? Все прямо, прямо, куда глаза глядят.

Маленький принц сказал не без грусти:

– Если идти все прямо да прямо, далеко не уйдешь…»

(А. Экзюпери. Маленький принц)

2. **Дискуссия**

Опыт представляют:

1) Придыбайло Константин, президент Совета старшеклассников школы № 83; Вячкилев Эдуард, вице-президент Совета; Наговицына Ирина, вице-президент; Зайнулина Саида, руководитель Пресс-центра; Вако Анастасия, идеолог Совета; Куталия Теодор, организатор – «Инициативы, реализуемые Советом старшеклассников: проблемы и опыт решения» (представляется опыт создания структуры школьного самоуправления, самоорганизации дел в границах свободы и ответственности).

2) Пивоварова Татьяна Леонидовна, заместитель директора по воспитательной работе школы № 60; Иванов Сергей, сталкер объединения «Страна Малиногория» – «Учимся делать свой выбор» (обсуждается организация пространства свободы и ответственности в детском объединении «Страна Малиногория»,

рассказывается о социально неблагополучном микрорайоне города Ижевска – Малиновая гора, в пространстве которого неразвитая инфраструктура воспитания приводит к социальным проблемам детей, характеризуются инициативы объединения «Страна Малиногория», в которое вошли все заинтересованные в развитии района взрослые и дети).

3. **Резолюция площадки**

Составляются письма-обращения в органы власти и социальным партнерам о поддержке социальных инициатив подростков. Принимается решение о проведении Общественного Форума микрорайона.

– 4 -

Обучение подростков социальному проектированию и предвидению результатов социальной деятельности

1. **Актуализация**

«У него было два действующих вулкана. Кроме того, у него был еще один потухший вулкан. Но, сказал он, мало ли что может случиться. Поэтому он прочистил и потухший вулкан тоже. Когда вулканы аккуратно чистишь, они горят ровно и тихо, без всяких извержений» (А. Экзюпери. Маленький принц).

2. **Дискуссия**

Опыт представляют:

1) Струкова Галина Борисовна, заместитель директора по научно-методической работе Дворца детского и юношеского

творчества – «О проектах и прожектах» (представляется опыт обучения подростков социальному проектированию в региональном лагере-форуме «Я – гражданин России»).

2) Умеров Александр, руководитель туристического клуба – «Турклуб как средство развития социальной активности» (представляется опыт турклуба, анализируется роль разновозрастного общения в развитии умения предвидеть результаты деятельности).

3) Харлова Елена Леонидовна, общественный эксперт социальных проектов (о конкурсе социальных проектов и их реализации под патронажем Министерства образования Удмуртской республики, об основных ошибках «прожектерства», о сетевых проектах).

3. **Резолюция площадки**

Разрабатывается положение о сетевых межведомственных проектах в воспитательном пространстве города. Принимается решение о проведении Ярмарки социальных партнеров, составляются пригласительные письма представителям бизнес-структур, производственной сферы, медицинской сферы, общественникам и др.

Государство и детские сообщества: социальное партнерство?

1. **Актуализация**

«Маленький принц уже совсем собрался в дорогу, но ему не хотелось огорчать старого монарха.

– Если Вашему величеству угодно, вы могли бы повелеть мне пуститься в путь, не мешкая ни минуты… Мне кажется, что условия для этого самые что ни на есть благоприятные…

Король не отвечал, и Маленький принц немного помедлил в нерешительности, потом вздохнул и отправился в путь.

– Назначаю тебя послом! – поспешно крикнул вдогонку ему король» (А. Экзюпери. Маленький принц).

2. **Дискуссия**

Опыт представляют:

1) Шляфер Валерий Александрович, начальник Управления образования Администрации г. Ижевска; Кузьмина Татьяна Павловна, заместитель начальника Управления образования Администрации г. Ижевска – «Организация социального партнерства институтов воспитания на основе межведомстенных социальных программ, инициирующих взросление детей» (представляется проект развития воспитательного пространства в городе через межведомственные социальные инициативы).

2) Буйлов Григорий Владимирович, руководитель пресс-центра Аппарата главного федерального инспектора по Удмуртской республике – «Школа гражданственности» (опыт реализации социальных программ, направленных на инициацию социальных проектов).

3. **Резолюция площадки**

Определяются формы государственной поддержки в реализации детских социальных инициатив, принимается решение о создании государственно-общественных координационных советов по реализации проекта «Диалоги Мира Детства и Мира Взрослости».

– 6 -

Значимые ниши для реализации социальных инициатив

1. **Актуализация**

«Есть такое твердое правило. Встал поутру, умылся, привел себя в порядок – и сразу же приведи в порядок свою планету. Непременно надо каждый день выпалывать баобабы. Это очень скучная работа, но совсем не трудная. Иная работа может и подождать немного, вреда не будет. Но если дашь волю баобабам, беды не миновать» (А. Экзюпери. Маленький принц).

2. **Дискуссия**

Опыт представляют:

1) Варначева Аня, Ценева Даша, студентки IV курса факультета психологии и педагогики – «Актуальные ниши для реализации социальных инициатив: результаты социально-педагогического картографирования районов Ижевска» (представляются результаты социально-педагогического картографирования районов Ижевска; производится анализ социальной организации ниш взросления в воспитательном пространстве; обозначаются перспективы совместной деятельности социальных институтов в пределах муниципалитета).

2) Кисляк Сергей Васильевич, директор МК, доцент кафедры управления ИПК – «Управление проектированием в социальных инициативах» (обсуждается проблема социальных инициатив и управленческих позиций в проектировании воспитательных ниш

города).

3. **Резолюция площадки**

Принимается решение о разработке социальных проектов для «запущенных» ниш муниципального пространства.

«И если меня собьют, я ни о чем не буду жалеть… Я был создан, чтобы быть садовником» (Последнее письмо Антуана де Сент-Экзюпери).

Осуществляется содержательная оценка представленных на тематической площадке материалов с целью дальнейшего их конструктивного осмысления и продуктивного развития. К работе приглашаются эксперты – представители разных социальных институтов.

Тематическая площадка является результативной формой педагогической поддержки детских социальных инициатив в пространстве взросления.

Концептуальные основания педагогической поддержки как способа посредничества в освоении взрослости подростком

Проблема посредничества взрослого сообщества, организующего отношения с детьми в пространстве взросления, является актуальной, так как имеется социогенетическая предрасположенность Детства на каждом из этапов формирования искать опору в завязывании и развитии отношений с наиболее доступными лицами Взрослого Мира. Благодаря этим отношениям преодолевается кризис перехода от одного этапа взросления к другому.

Проблема посреднической деятельности Взрослого методологически задана культурно-исторической концепцией развития (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, Б.Д. Эльконин, Д.И.

Фельдштейн, А.Г. Асмолов, В.И. Слободчиков, И.Д. Фрумин и др.). В рамках этой концепции анализируется исторический кризис детства как этап построения новых форм посредничества между совершенством и реальностью в самой жизни взрослых и в отношениях между взрослыми и детьми. Современный кризис детства – это кризис того перида, в котором освоение культурных норм совпадало со взрослением. Пространство совместной работы взрослых и детей должно быть построено так, чтобы взрослый оказался между собственной культуросозидательной, культуроосвоительной работой и аналогичной работой детей. Позиция «между» и оформляет функцию посредничества.

Для психологии взросления и воспитательных практик нового поколения важно осмысление задач посредничества, так как функция посредника может и не обеспечивать решения его задач (т. е. в силу каких-то обстоятельств взрослым не удается передать подростку идеальную форму, значит, идея не «переправляется» из взрослой жизни в детскую и не становится реалией – это кризис воспитательного пространства, в котором происходит «трансляция культуры»).

Под педагогической поддержкой понимается процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей преодоления препятствий (проблем), мешающих ему сохранить свое человеческое достоинство. Базовый принцип концепции педагогической поддержки – совместное с ребенком решение его проблем. Эффективность решения проблем обусловлена не только знанием подходов педагогической поддержки педагогом, но и его социально-личностными качествами.

В психолого-педагогических исследованиях анализируется образ и характеристики педагога как посредника в освоении взрослости подростком.

Взрослый для детей – это посредник, т. е. фигура, которая обеспечивает встречу ребенка с его потенциальными возможностями, с идеальной формой его существования. Взрослый должен сохранять память о собственном взрослении. И этот опыт, сохраненный в памяти, должен быть открыт детям. Тогда Взрослый становится для детей тем, кто пережил то же, что и они, но несколько больше. «Поэтому взрослый – это тот, кто способен с иронией отнестись к происходящему – ведь для него “ничего не ново”… Он может говорить о своих неудачах, но только на фоне удач и побед. Ноющий и раздраженный человек не сформирует позитивный образ взрослости». Наконец, Взрослый – это успешный профессионал. В этом смысле педагог – первый взрослый, которого дети видят «в работе», вне обыденных

забот. Учитель предстает перед ребенком как Взрослый, если дети видят его профессиональную работу, его ответственность и увлеченность не приобретениями, а проблемами. Каждый из педагогов-гуманистов – это педагог, размышляющий над своим трудом, продвигающий его и делающий это занятие важным фактором воспитания детей, их взросления.

Наши исследования показывают, что дети имеют интуицию образа педагога как образа Взрослого. Это восприятие связано не столько с индивидуальным особенностями педагогов или неправильными методами воспитания, сколько с социальной позицией педагогов внутри школы, с принятой на себя ролью. Такому человеку дети доверяют, обращаются к нему за помощью, на него хотят быть похожими, его с благодарностью вспоминают после окончания школы.

Существуют две опасности, связанные для педагога с потерей статуса Взрослого. Дети разочаровываются, поскольку вместо взрослых – людей самостоятельных, решительных и успешных – они встречают «неумелых техников», которые работают всех боясь, остерегаясь ими же придуманных правил. Другая опасность, связанная для педагога с потерей статуса взрослого, таится в полном погружении в жизнь детей. Поэтому педагог-взрослый оберегает свою автономию, сохраняет и культивирует свои взрослые занятия и интересы.

От того, какими подростки видят педагогов (и других общественных взрослых), зависит, какое сложится у них понимание взрослой жизни: любые социальные институты сначала представлены ребенку в их персональном измерении. Соответственно, взросление зависит от позиции взрослого сообщества и сложившегося в нем образа Детства и возможностей являть собой образ Взрослости, от позиции детского сообщества и принятого в нем образа Детства и Взрослости. От этого взаимовосприятия зависят отношения двух миров: детей и взрослых.

Изложенное позволяет прийти к заключению о принципиальной неадекватности понятия «стихийности» социального взросления. Взрослый Мир всегда вносит свое содержание в социальную деятельность детей. Другой вопрос – происходит ли это ответственно и с осознанными просоциальными намерениями или деструктивно и безответственно.

Осуществляя педагогическую поддержку, педагог сопровождает социальное взросление подростка в воспитательном пространстве (табл. 4).

Таблица 4

Характеристика педагогического сопровождения взросления

Ключевые единицы организации пространства взросления	**Позиция психолога (педагога) в отношении к подростку**	**Задачи педагогического сопровождения социального взросления**
Встреча	«Я признаю его право быть взрослым»	Создать условия для реализации ребенком прав на взросление. Создать условия, гарантирующие защиту прав ребенка.
Диалог	«Я принимаю и уважаю активность ребенка как способ познания им неизвестного»	Создать условия для перевода активности ребенка в поисковую деятельность. Создать условия для рефлексии результатов поисковой деятельности.
Проба	«Я признаю целесообразность пробы и ценность ошибки»	Создать условия для безопасности Пробы. Создать условия для рефлексии и проектирования деятельности с учетом полученного опыта.

Воспитательные практики педагогической поддержки и сопровождения взросления реализуются в разнообразных формах, разработанных автором и представленных в методических пособиях[70].

Библиография

Frankl Viktor E. Man's Search for Meaning: An Introduction to Logotherapy. Beacon Press, 1984.

Rogers C. A wau of being. Boston: Houghton Miffhn,1980.

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребёнка в детской субкультуре. М.: МПСИ, 2000.

Айхорн А. Трудный подросток. М.: ЭКСМО-Пресс, 2001.

Амонашвилли Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.

Асмолов А. Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

Бодалёв А.А. Возрастные характеристики акме и функции воспитания // Известия РАО. М.: Магистр, 1999.

Вайзер Г.А. Представления школьников о смысле жизни и акме человека // Мир психологии. 2001. № 2(26).

Выготский Л.С. Педагогическая психология / под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика-Пресс, 1996.

Выготский Л.С. Педология подростка // Собрание сочинений: в 6 т. М.,

1982.

Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев: Наукова думка, 1984.

Дольто Ф. На стороне подростка. СПб.: Петербург – XXI век, 1997.

Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1995.

Как построить свое Я / под ред. В.П. Зинченко. М.: Педагогика, 1991.

Кон И.С. Детство и общество. М.: Наука, 1988.

Кон И.С. Ребёнок и общество. М.: Наука, 1988.

Кон-Бендит Д. Культурная революция. 1968 год и «Зеленые». СПб., 2005.

Корчак Я. Избранные педагогические сочинения. М., 1966.

Корчак Я. Как любить ребёнка: Книга о воспитании: пер. с польск. М.: Политиздат, 1990.

Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М.: Академкнига, 2003.

Лосев А.Ф. Из ранних произведений. М.: Правда, 1990.

Мид М. Культура и мир детства // М. Мид. Избр. произв.: пер. с англ. М.: Наука, 1988.

Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология. М.: Академический Проект, 2002.

Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995.

Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. 4-е изд., доп. СПб.: Питер, 2009.

Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д: Феникс, 1996.

Петровский В.А. Психология воспитания. М., 1995.

Пиаже Ж. Логика и психология // Ж. Пиаже. Избранные психологические труды. М., 1994.

Проблемы общей акмеологии / А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Грищенко и др.; под ред. А.А. Реана. СПб.: Изд-во СПбГУ, 2000.

Пространство-время Детства как Школа взросления: материалы городской тематической площадки / под ред. О.А. Фиофановой. Ижевск, 2008.

Российская педагогическая энциклопедия. М., 1991.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М.: Школа-Пресс, 1995.

Тетерский С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. Тамбов, 2004.

Универсальный энциклопедический словарь. М.: Аванта+, 2008.

Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: этика, религия, наука. Рыбинск: Рыбинское подворье, 1997.

Франц М.-Л. фон. Вечный юноша. Puer Aeternus / пер. с англ. В. Мершавки. М.: Класс, 2009.

Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М.: Международная педагогическая академия, 1994.

Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М.: Флинта: МПСИ, 1997.

Фиофанова О.А. Взросление в зеркале cinema. Ижевск: Луч, 2007.

Фиофанова О.А. Воспитательные события как форма инициирования взросления подростков. Ижевск: Знак, 2005.

Фиофанова О.А. Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости продростком. Ижевск: Знак, 2005.

Эльконин Б.Д. Психология развития. Ижевск, 2010.

Эльконин Д.Б Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Эриксон Э. Детство и общество / пер. с англ. и науч. ред. А.А. Алексеев. СПб.: Летний сад, 2000.

Якобсон П.Г. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. № 4.

notes

Примечания

1

Как построить свое Я / под ред. В.П. Зинченко. М., 1991. С. 21.

2

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

3

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996.

Осорина М.В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых. СПб., 2009.

Кон И.С. Детство и общество. М., 1988.

Корчак Я. Избр. пед. соч. М., 1966. С. 450.

Выготский Л.С. Педагогическая психология // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982.

Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. М., 1982.

Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология развития человека. М., 1995.

Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. М., 2003.

Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

Петровский В.А. Психология воспитания. М., 1995.

Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики развития личности. М., 1999.

16

Ухтомский А.А. Заслуженный собеседник: этика, религия, наука. Рыбинск, 1997. С. 229–229.

Эльконин Д.Б. Психология развития. Ижевск, 2010.

18

Фельдштейн Д.И. Психология становления личности. М., 1994. С. 156–157.

Пиаже Ж. Логика и психология. М., 1994.

Эриксон Э. Детство и общество. СПб., 2000.

Айхорн А. Трудный подросток. М., 2001. С. 254.

Rogers C. A wau of being. Boston: Houghton Mifflin, 1980.

Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. СПб., 2001. С. 90.

Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. Ростов н/Д, 1996.

Якобсон П.Г. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности // Психологический журнал. 1981. № 4. С. 142–147.

Головаха Е.И., Кроник А.А. Психологическое время личности. Киев, 1984.

Бодалев А.А. Возрастные характеристики акме и функции воспитания. М., 1999.

Кон И.С. Детство и общество. М., 1988.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. С. 40.

Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979.

Корчак Я. Избр. пед. соч. М., 1966.

Вайзер Г.А. Представления школьников о смысле жизни и акме человека // Мир психологии. 2001. № 2 (26). С. 93–98.

Проблемы общей акмеологии / А.А. Реан, Е.Ф. Рыбалко, Н.А. Грищенко и др.; под ред. А.А. Реана. СПб., 2000.

Franki Viktor E. Man's Search for Meaning: An Introduction to Logot-herapy. Beacon Press, 1984. P. 115.

Тетерский С.В. Воспитание социальной инициативности детей и молодежи: автореф. дис. на соиск. уч. ст. д-ра пед. наук. Тамбов, 2004.

Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. М.: МПСИ, 2000.

Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982.

Выготский Л.С. Педология подростка // Собр. соч.: в 6 т. М., 1982.

Эльконин Б.Д. Психология развития. Ижевск, 2010.

Универсальный энциклопедический словарь. М., 2008. С. 301.

41

Франц М.-А. фон. Вечный юноша. Puer Aeternus / пер. с англ. В. Мершавки. М.: Класс, 2009.

42

Там же.

Кон-Бендит Д. Культурная революция. 1968 год и «Зеленые». СПб., 2005.

Франц М.-Л. фон. Вечный юноша. Puer Aeternus / пер. с англ. В. Мершавки. М.: Класс, 2009.

Франц М.-Л. фон. Вечный юноша. Puer Aeternus / пер. с англ. В. Мершавки. М.: Класс, 2009. С. 8.

Кон И.С. Ребенок и общество. М.: Наука, 1998.

Зеньковский В.В. Психология детства. М.: Академия, 1995. С. 57.

Там же.

Дольто Ф. На стороне подростка. СПб.: Петербург – XXI век, 1997.

Российская педагогическая энциклопедия. М., 1991. С. 261.

Ольшанский Д.В. Новая педагогическая психология. М.: Академический Проект, 2002. С. 459–460.

Петровский В.А. Психология воспитания. М., 1995. С. 21.

Мид М. Культура и мир детства: Избр. произв.: пер. с англ. М.: Наука, 1988. С. 322.

Фельдштейн Д.И. Социальное развитие в пространстве-времени Детства. М.: Флинта: МПСИ, 1997. С. 16.

Кон И.С. Ребенок и общество. М., 1990.

Амонашвилли Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. М., 1995.

С. 23–29.

Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. М., 1996. С. 54.

Корчак Я. Как любить ребенка: Книга о воспитании: пер. с польск. М.: Политиздат, 1990. С. 28, 476.

Дольто Ф. На стороне подростка. СПб.: Петербург – XXI век, 1997. С. 55.

Эльконин Д.Б Избр. психологические труды. М.: Педагогика, 1989.

Орлов А.Б. Психология личности и сущности человека: парадигмы, проекции, практики. М., 1995. С. 84.

Там же. С. 103.

63

Там же.

Лосев А.Ф. Из ранних произведений. М.: Правда, 1990. С. 545–546.

Фиофанова О.А. Воспитательные события как форма инициирования взросления подростков. Ижевск, 2007.

Эльконин Б.Д. Психология развития. Ижевск, 2010.

Дольто Ф. На стороне подростка. СПб.: Петербург – XXI век, 1997.

Фиофанова О.А. Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости подростком. Ижевск: Знак, 2006.

Пространство-время Детства как Школа взросления: материалы городской тематической площадки / под ред. О.А. Фиофановой. Ижевск, 2008.

Фиофанова О.А. Взросление в зеркале cinema; Педагогическая поддержка как способ посредничества в освоении взрослости продростком. Ижевск, 2005.